

organizadores
HÉLITON DIEGO LAU
ZULEICA APARECIDA MICHALKIEWICZ

PESQUISAR EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA

A BALBÚRDIA DE QUEM FAZ

A BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA

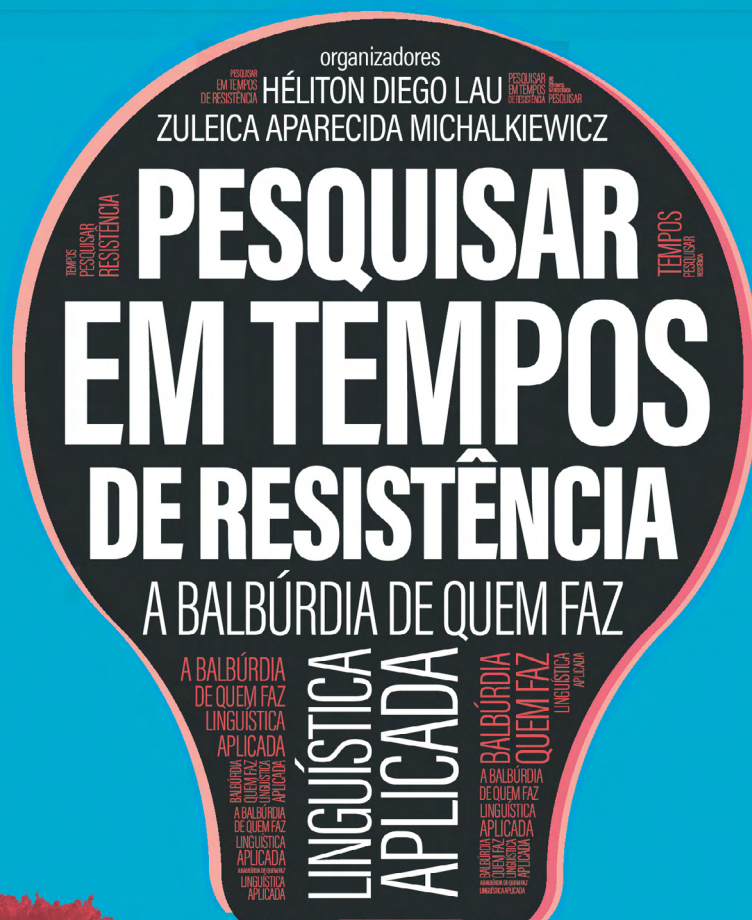
A BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA

LINGÜÍSTICA
APLICADA

BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA

A BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA





organizadores

RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE PESQUISA HÉLITON DIEGO LAU PESQUISAR EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA
ZULEICA APARECIDA MICHALKIEWICZ

TEMPOS DE PESQUISAR **PESQUISAR** TEMPOS DE PESQUISAR
EM TEMPOS
DE RESISTÊNCIA

A BALBÚRDIA DE QUEM FAZ

A BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA

LINGÜÍSTICA
APLICADA

BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA



2019
SÃO PAULO



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: by-nc-nd. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiane Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assis Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil



Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
 Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
 Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
 Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
 Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
 Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
 Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
 Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
 Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
 Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
 Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
 Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
 Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
 Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
 Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
 Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
 Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
 Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
 Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
 Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
 Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
 Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
 Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
 Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
 Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
 Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
 Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
 Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Direção Editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Freepik, luis_molinero, Omelapics, pch.vector / Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Organizadores
Organizadores	Héliton Diego Lau e Zuleica Aparecida Michalkiewicz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisar em tempos de resistência: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada. Héliton Diego Lau, Zuleica Aparecida Michalkiewicz - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 493p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-080-5 (eBook)

1. Linguística. 2. Discurso. 3. Identidade. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Lau, Héliton Diego. II. Michalkiewicz, Zuleica Aparecida. III. Título.

CDU: 410

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.805

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2019





*Meditai se só as nações fortespodem fazer
ciência ou se é a ciência que as torna fortes.*

Walter Oswaldo Cruz

SUMÁRIO

Prefácio.....	10
----------------------	-----------

Zuleica Aparecida Michalkiewicz

Capítulo 1

Em tempos de balbúrdia não deixe seu linguista em paz: (a inquietude d) a distância entre o discurso e a prática	19
---	-----------

Éderson Luís Silveira

Capítulo 2

Discursos e identidades: Clube Treze de Maio de Ponta Grossa e suas formas de visibilidade	29
---	-----------

Merylin Ricieli dos Santos

Capítulo 3

Interculturalidade e formação de professores: o indígena em questão	68
--	-----------

Maísa Cardoso

Capítulo 4

Um contraste entre português e o polonês: atitudes linguísticas em uma comunidade de imigrantes poloneses no sul do Paraná	82
---	-----------

Ivete Oczust Nitek

Capítulo 5

A naturalização da violência sexual infantil: análise dialógica de discursos a partir da hashtag #PrimeiroAssedio	112
--	------------

Maria Lígia Freire Guilherme

Bárbara Branco Puppi



Capítulo 6

Como a(s) travesti(s) e a(s) transexual(is) negra(s) é/são dita(s) na plataforma de pesquisa Google?	133
---	------------

Jaqueline Angelo dos Santos Denardin

Capítulo 7

Que país é esse? Reflexões sobre o ensino e a preparação de materiais de Língua Portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio desde uma perspectiva multicultural.....	150
--	------------

Ana Cecília Trindade Rebelo

Capítulo 8

Culturas híbridas e discursos híbridos: a materialização das diversas vozes sociais em enunciados situados em espaços digitais	168
---	------------

Vilson Rodrigo Diesel Rucinski

Capítulo 9

Propaganda inclusiva e uma conversa sobre representatividade na língua portuguesa: notas sobre a linguagem não-binária	185
---	------------

Héliton Diego Lau

Capítulo 10

A produção textual do Trabalho de Conclusão de Curso no contexto da inclusão: desafios e possibilidades	221
--	------------

Simone de Fatima Colman Martins

Ana Patrícia Carneiro Franco

Gabriel Felipe Fonseca

Stephanie Raianny Borba

Capítulo 11

Do redigir ao revisar: uma reflexão enunciativa sobre a revisão textual e seus efeitos na escrita	246
--	------------

Giovane Fernandes Oliveira

Raphaella Machado Monteiro Chittolina



Capítulo 12

“Ei, você é surdo ou ouvinte?”:

o termo ‘(não) Surdo’ como um olhar possível
sobre o ouvinte na comunidade surda **291**

Sérgio Ferreira

Capítulo 13

**Uso dos gêneros multimodais em aula
de língua portuguesa:** uma experiência
de leitura e escrita mediada em Língua
Brasileira de Sinais (Libras) **315**

Artur Moraes da Costa

Guilherme Gonçalves de Freitas

Capítulo 14

**Aprendizes de Libras como segunda
língua:** dificuldades de aprendizagem **342**

Gabriele Cristine Rech

Fabiola Sucupira Ferreira Sell

Capítulo 15

**As contribuições da autoetnografia
na formação do professor pesquisador** **357**

Gabriel Jean Sanches

Capítulo 16

**Refletindo sobre a política
e o planejamento linguísticos
em discursos sobre a língua inglesa:**
um estudo de propagandas
de escolas de idiomas **378**

Wyllamy Samuel da Costa

Francisco Vieira da Silva

Capítulo 17

**Decolonialidade em uma proposta
de ensino de línguas e literaturas estrangeiras** **395**

Eric Chen



Capítulo 18

A aprendizagem de duas crianças

na língua inglesa: a produção de oralidade..... 413

Deleon Betim

Capítulo 19

O Tandem CELU e Celpe-Bras

como instrumento de uma política

linguística regional 454

Alejandro Néstor Lorenzetti

Sobre a organização 483

Sobre a autoria 484



PREFÁCIO

O ministro da Educação Abraham Weintraub afirmou, logo nos primeiros momentos de sua posse, que nas universidades se proliferava a BALBÚRDIA. Pois bem, de acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 247)¹, Balbúrdia é: “substantivo feminino 1. desordem barulhenta; vozeria, algazarra, tumulto; 2. situação confusa; trapalhada, complicação”. Como pesquisadora da linguagem devo dizer que a academia é o lugar *hardcore* para desenvolver a criticidade, para a construção de conhecimento, para a elevação de olhares rasos, é a porta de Nárnia para sair da ignorância. Isso porque compreendo ignorante como aquele que ignora algo, é aquele que ignora uma parte, uma visão, um viés, uma perspectiva. Ou seja, a Universidade é o lugar que nos torna mais plurais, que nos mostra como respeitar todas as visões e perspectivas, que não há verdade absoluta.

Diante do exposto, saliento que concordo com o excelentíssimo Ministro, todavia, não com o mesmo sentido da enunciação proferida por ele, mas a partir do meu lugar como pesquisadora/professora/mãe/mulher/ e todas as outras identidades que me constituem e, diga-se de passagem, muito longe da ignorância enunciativa daquele contexto. Concordo porque fazer pesquisa é um vozerio de tantos cientistas, filósofos, sociólogos, teóricos dos mais variados assuntos que nos deslocam e nos reconstroem diariamente em cada leitura.

Quando adentramos o mundo acadêmico há uma desordem barulhenta dentro de nossos cérebros que exigem reflexão, discussão, tempos de silenciamento e observação para compreender suas inter-relações. Cada mesa de discussão, cada aula,

1. BALBÚRDIA. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



cada simpósio, cada evento científico do mais privado ao mais público vira uma algazarra de ideias e um tumulto de elucubrações tão intensas que chegam a muitas cefaleias. É sim uma trapalhada quando nos deparamos com todos os dados de pesquisa e precisamos catalogar, caracterizar, dividir, categorizar. É uma complicação quando inculcamos de colocar dois teóricos para conversar. Então sim, é um lugar que se prolifera a balbúrdia.

Vale ressaltar que toda essa balbúrdia salva vidas ao descobrir curas e vacinas, que melhora a educação, que desenvolve tecnologias, que melhora a qualidade de toda a sociedade. O pesar é que infelizmente a maioria dos sujeitos não tem noção disso tudo. Evidentemente não por culpa deles, mas, sobretudo, pela balbúrdia que fazem ao cortar verbas para educação com o objetivo de manter a sociedade na ignorância, ao retirar os direitos, ao negar a saúde e a lista é infundável.

Nós, pesquisadores da Linguística Aplicada (LA), ciência essa que já foi marginalizada e hoje tem lugar importante nas pesquisas porque discute as questões sociais, as práticas reais de usos da língua, que ultrapassa as barreiras da língua e é trans ao discutir as diferenças, as desigualdades, os marginalizados, os excluídos, a sala de aula, a prática docente, as avaliações em todos os níveis, o ensino de línguas, os discursos, entre tantas outras questões que nos inquietam, vimos mostrar a nossa balbúrdia, que mesmo sendo execrada e menosprezada por políticas retrógradas não conseguem nos parar. Cortar verbas não corta nossas mãos para escrever, discursos vazios combatemos com epistemologias e embasamentos sólidos, carnavalizar as redes sociais não nos assusta porque nos dá campo para pesquisa.

Sendo assim, temos a honra de alardear nossa balbúrdia com esse livro de pesquisadores da LA de vários lugares, esparramados pelas inúmeras universidades que defendemos e, mesmo diante



de tantas dificuldades e tempos sombrios nos sendo apresentados não se calam e não serão calados, porque além de pesquisadores somos TODOS professores e olhamos nos olhos de nossos alunos e olhamos o outro e cuidamos deles para saírem da ignorância e que possam a vir nos suceder em muitas outras balbúrdias.

No primeiro capítulo, *Éderson Luis Silveira* dialoga comigo em um ensaio a partir dos estudos da Análise do Discurso e conduz de modo muito pontual o discurso do ministro da educação sobre a balbúrdia na academia, apresentando os reais motivos por que três universidades foram veemente perseguidas. A partir desse evento, os discursos do ministro já denotavam para o corte de verbas na educação. Além disso, o autor mostra que a palavra balbúrdia foi proferida como forma de desqualificar as universidades e todo o trabalho que é feito dentro dela. Ou seja:

Na prática, o uso da palavra balbúrdia coage, silencia, impugna e subalterniza. Mais do que nomear objetos a que se referem, as palavras se tornam discursos na relação com a vida dos sujeitos.

Merylin Ricieli dos Santos nos inquieta apresentando os discursos construídos sobre um clube negro numa sociedade repleta de valores brancos. Não que o texto apresente apenas os dois discursos de forma dicotômica, mas sim múltiplas identidades que são construídas e reconstruídas a partir dos sujeitos que participaram do clube em algum momento e de sujeitos que não participavam, mas constroem identidades a partir do contexto dado numa relação dialógica que é explorada pela autora.

Maísa Cardoso discute a questão indígena pelo viés da interculturalidade na formação de professores. A partir de uma análise das categorias Bakhtiniana, a autora apresenta alguns dados de sua pesquisa em que explora os deslocamentos culturais observados em encontros de formação multidisciplinar, enfatizando a necessidade de trabalhar sobre a história indígena em sala de aula.



Ela aponta que os discursos materializados sobre o índio ainda se fazem presentes, seja visto como exótico, ou somente na envergadura textual de mitos e lendas.

Abrindo o capítulo quatro, *Ivete Oczust Nitek* traz o contraste do Português e o Polonês em relação às atitudes dos falantes de uma comunidade no interior do Paraná. Partindo da concepção de que vivemos em uma sociedade multilíngue, a autora, com os dados coletados na comunidade urbana e rural de Cruz Machado, destaca as culturas e línguas locais e como os sujeitos se identificam com sua língua. Além disso, com a discussão de atitudes linguísticas, a pesquisadora ressalta a necessidade de proporcionar aos sujeitos novas perspectivas de reflexões sobre língua e cultura, para que eles possam agir sobre a(s) língua(s) que os identifica(m) sem medos e sem preconceitos.

A naturalização da violência sexual infantil é a proposta de *Maria Lígia Freire Guilherme* e *Bárbara Branco Puppi* a partir de uma Análise Dialógica do Discurso. Ao coletar subsídios a partir da *hashtag* no *Twitter*, as autoras discutem como o discurso de assédio é naturalizado e rediscursivizado nas redes sociais, as quais potencializam as práticas de linguagem. Vale destacar que o texto deixa uma reflexão profícua sobre a cultura do estupro que vulnerabiliza as mulheres, deixando-as sempre em situação delicada em que perpassam a culpa, a vergonha e sensação de algoz e não vítima da circunstância.

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin versa sobre mulheres travestis e transexuais negras, identificando quais são os sentidos produzidos por pesquisas no *Google* e como esses dizeres reproduzem ideologias sobre e para esses sujeitos. A autora mostra que as pesquisas com as palavras chaves que envolvem travestis e transexuais negras estão ligadas à pornografia, à sexualização e que isso tem relação direta com a memória da ideologia de gênero.



Jaqueline sucinta muitas reflexões que abrem margem para muitas outras pesquisas.

Ana Cecília Trindade Rebelo aborda sobre o ensino de Língua Portuguesa para refugiados e a preparação de material didático num artigo intitulado “Que país é esse? Reflexões sobre o ensino e a preparação de materiais de Língua Portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio desde uma perspectiva multicultural”. A autora discute a língua Portuguesa como ferramenta de reinserção social num trabalho de iniciação à docência e enfatiza que

o ensino de português para falantes de outras línguas é relativamente novo, por isso tem-se uma ótima oportunidade de quebrar padrões e buscar novas experiências metodológicas, diferentes abordagens e outras formas de lidar com o material didático [...].

Vilson Rodrigo Diesel Rucinski discute as culturas híbridas e os discursos híbridos numa análise Bakhtiniana em que os ambientes digitais de socialização são vistos como a praça pública em contexto de carnavalização na idade média. O ambiente dos sites de redes sociais pode ser visto dessa maneira porque o autor mostra que a fronteira entre o público e privado nesses espaços se misturam a ponto de expor subjetividades da esfera particular dada a fluidez das redes. Nessa materialidade virtual há um imbricamento de vozes que ora se mostram contrastantes entre si.

Héliton Diego Lau expõe uma reflexão sobre a linguagem não-binária, uma vez que atualmente muitos sujeitos não se identificam com os gêneros apresentados pelos pronomes na língua portuguesa. Para tecer a discussão, o autor analisa uma propaganda da Avon de 2016 e conversas com pessoas não-binárias. A partir da discussão é perceptível observar como as questões de língua no que tange a normas e regras não dão conta das práticas sociais num mundo globalizado, já que as identidades há muito deixaram de ser fixas e exigem uma ressignificação da linguagem.



Simone de Fatima Colman Martins discute a percepção do graduando cego ou com baixa visão em fase de conclusão da graduação. A autora busca apresentar não as dificuldades, mas, sobretudo, as conquistas desses acadêmicos a fim de repensar o processo inclusivo dentro da academia. O destaque especial não é apenas pelo respeito e aceitação e sim a inclusão efetiva dentro das atividades acadêmicas e, por conseguinte, sociais a fim de favorecer a aproximação e o contato com esses sujeitos e suas experiências.

Giovane Fernandes Oliveira e Raphaela Machado Monteiro Chittolina voltam o olhar para a revisão textual a partir da reflexão enunciativa e seus efeitos na escrita. Com base na teorização enunciativa de Émile Benveniste, os autores refletem teórica e analiticamente sobre como o escrevente se torna leitor de seu próprio no ato/processo enunciativo de revisão. Os resultados evidenciam que, ao deslocar-se entre os lugares de escrevente e leitor do próprio escrito, o locutor-revisor vai instaurando-se cada vez mais proficientemente na enunciação escrita.

Sérgio Ferreira tece a discussão sobre ser surdo ou ser ouvinte quando se trata do ensino de libras porque ela é o marcador cultural de diferença da cultura surda. O autor discute o termo não surdo que passou a ser usado na academia e mostra que a libras, muito embora esteja ligada à comunidade surda, os não surdos também a estudam e transitam dentro da comunidade a fim de estabelecer as relações dialógicas como aproximação desses múltiplos sujeitos e suas trajetórias.

Guilherme Gonçalves de Freitas e Artur Moraes da Costa apresentam uma experiência de leitura e escrita de língua portuguesa mediada pela Libras. Os autores discutem as dificuldades de leituras dos surdos e expõem como o gênero multimodal pode auxiliar no processo de aprendizagem de surdos. Como bem destacam, a investigação



[...] é importante porque entre o leitor e o texto escrito, em Língua Portuguesa, há duas questões a serem consideradas: a língua que esses alunos falam – a Libras e a metodologia utilizada pelo professor, cuja sala de aula é bilíngue.

Os resultados apontam que o processo de leitura e compreensão dos surdos ainda é limitada dada à opressão linguística que sofreram ao longo dos anos. No entanto, eles destacam que a aprendizagem em libras pode ser uma das saídas para esse tema que ainda requer muita pesquisa.

Gabriele Cristine Rech e Fabíola Sucupira Ferreira Sell discutem o ensino de libras como segunda língua e apresentam as dificuldades de aprendizagem. Os grupos analisados são de acadêmicos na disciplina obrigatória na graduação e o segundo; um grupo de professores que participam de um curso de extensão, portanto, ouvintes. Nesse sentido, as autoras destacam como dificuldades a falta de interação com pessoas surdas e salientam a necessidade de professores capacitados linguisticamente, didático e metodologicamente. Isso porque a libras se assemelha ao ensino de língua estrangeira.

Gabriel Jean Sanches apresenta a autoetnografia para a formação do professor pesquisador. O autor mostra como essa abordagem tem sido utilizada para repensar a prática docente e também para trabalhar na formação de professores com o intuito de levar os graduandos a refletir sobre a própria prática. Além disso, apresenta dados de sua pesquisa autoetnográfica expondo os resultados dentro do Paraná Fala Inglês e como a autoetnografia pode auxiliar nas tantas inquietações que, como docentes, enfrentamos em nossas práticas.

Wyllamy Samuel da Costa e Francisco Vieira da Silva analisam como o discurso das propagandas das escolas de inglês é construído sob o prisma da política e planejamento linguísticos. Ao analisar as propagandas, os autores buscam refletir sobre como



aprender inglês é sinônimo de status de crescimento pessoal. Em vista disso a necessidade de teorizar políticas linguísticas, compreender que uma língua é sinônimo de poder, dominação; “o idioma é elevado ao status de prestígio e construído como objeto de fascínio e de poder”. Portanto, não dominar o inglês significa ficar à margem da sociedade, não fazer parte da nobreza em nítida referência às questões de dominação.

Eric Chen, no artigo intitulado “Decolonialidade em uma proposta de ensino de línguas e literaturas estrangeiras”, expõe como a globalização e a velocidade em que a sociedade evolui (des) (re)constrói os sujeitos numa inquieta relação humana, isso chega na academia com a busca por ensino de línguas para fins específicos. Os modelos até então vigentes eram suficientes, mas na atual conjuntura não são mais. A sociedade exige outros saberes, práticas e fins específicos que há muito são apagados pela colonialidade. A decolonialidade surge como postura ética e epistemológica de cura e reconciliação para os povos latino-americanos, dentre outros. Sem modelos, apenas direções que mudam constantemente numa proposta de decolonização do ensino de línguas.

Deleon Betim discute o ensino de língua inglesa para crianças, destacando que o ensino de língua estrangeira não é obrigatório no ensino fundamental I, no entanto nas escolas particulares isso se torna um diferencial. Evidentemente deixa à mostra o fosso que separa os que podem e os que não podem pagar por um ensino diferenciado. O autor destaca a falta de formação para o trabalho com crianças e apresenta os resultados de uma pesquisa autoetnográfica em aulas particulares para crianças e apresenta os resultados do processo de oralidade e como as falas das crianças são repletas de intencionalidade.

Encerramos nossa algazarra com o artigo de *Alejandro Néstor Lorenzetti* que sabiamente nos conduz ao artigo “O tandem CELU e

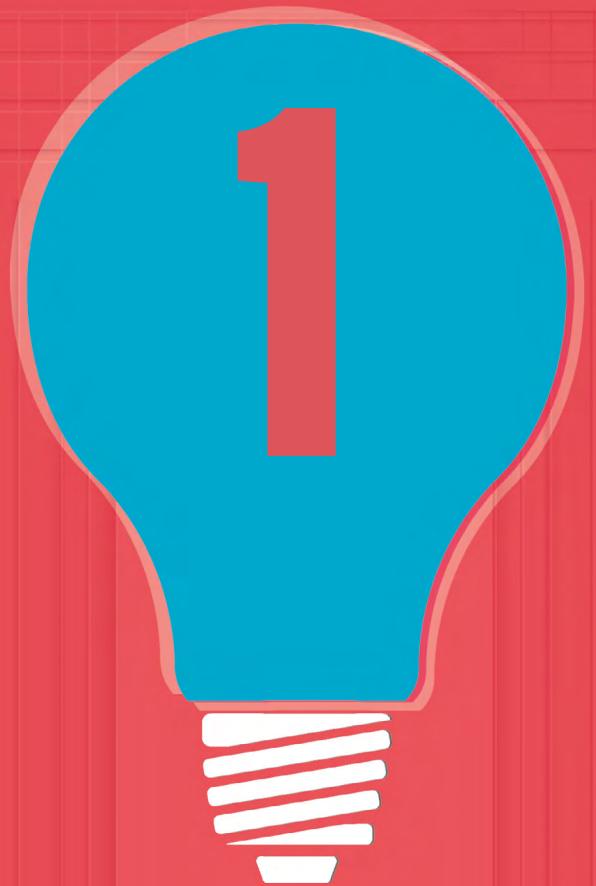


Celpe-Bras como instrumento de uma política linguística regional”, analisando o papel das línguas nesse período histórico tão fluído, as comunidades imaginadas, a hispanofonia e o lugar que os exames ocupam nesse contexto complexo. Num sentido global porque o autor ainda discute as realidades particulares de cooperação em futuras ações do cenário internacional levando a refletir se os testes de proficiência são tão críticos quanto transformadores da realidade.

Deixo agora o convite à leitura dos capítulos supramencionados, que cada discussão fortaleça a pluralidade de nossos contextos e os instigue a tumultuar os olhares para o campo da LA e suas interfaces, nos entre-lugares e fronteiras tênues que delimitam nossos espaços dentro da academia, sobretudo, fora dela. Não deixem de fazer balbúrdia!

Zuleica Aparecida Michalkiewicz





Éderson Luís Silveira

**Em tempos de balbúrdia
não deixe seu linguista em paz:**
(a inquietude d)a distância
entre o discurso e a prática

**Resumo:**

O presente texto, de caráter ensaístico, inscrevendo-se no âmbito dos estudos discursivos visa tecer algumas reflexões acerca da Linguística Aplicada Crítica para pontuar a necessidade de desnaturalizar e estranhar as formas como se pensa e faz pesquisa na universidade buscando problematizar os efeitos de sentido produzidos a partir de uma instância na qual a palavra balbúrdia foi enunciada. Conclui-se que se torna cada vez mais urgente pensar em movimentos autorreflexivos no âmbito profissional e como cidadãos a fim de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz.

Palavras-chave:

Discurso; Linguística Aplicada Crítica; Desnaturalizações.

No ano de 2019 uma palavra foi enunciada e as ressonâncias de seu uso permitiram o advento de reações, reverberações, derivas, reflexos e refrações diversos. Foi quando o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, classificou universidades brasileiras como lugares onde se prolifera cada vez mais balbúrdia. Em estado de dicionário a palavra em questão remete a bagunça, trapalhada, desordem, confusão. Ora, a utilização de tal termo produz um duplo efeito: fala sobre quem se refere e também sobre aquele que a enunciou.

Vale situar que no âmbito dos estudos discursivos² o sujeito não é o centro do dizer ou fonte de sentido. Mas a produção de sentidos se dá (também) através da enunciação. Ao enunciar, o ministro não criou a palavra balbúrdia, pois ela já existia. Também este indivíduo não se tornou administrador dos efeitos de sentido produzidos ou administrador-mór das leituras geradas através da enunciação proferida. Ao enunciar, sua fala foi recebida não em estado inequívoco (a própria noção de “equivoco” pode ser trabalhada discursivamente) ou homoganeamente distribuída apenas com o sentido que foi atribuído às universidades, como se o enunciatador esquecesse que toda palavra pode rumar noutras direções ou ressoar sentidos distintos daqueles que se intencionou produzir. Como mencionado o uso da palavra balbúrdia em instâncias efetivas de interação permite notar que ao enunciar sobre as instituições de ensino superior sabemos muito sobre o ministro, talvez mais sobre ele que sobre as coisas que ele intencionou classificar.

Discursivamente o uso da palavra balbúrdia não ocorreu sem efeitos e mesmo sem condições de produção: houve um evento

2. No âmbito dos estudos da linguagem desde a década de 1960 na França e desde os anos 80 no Brasil reforçou-se a necessidade de pensar discursivamente considerando, então, a exterioridade, as relações entre textos e discursos e os efeitos da materialização do discurso em inúmeras e férteis mobilizações teórico-analíticas. Para mais informações sobre as multifacetadas perspectivas de tal campo de estudos pode ser consultada a obra de Oliveira (2013).



particular tomado como bode expiatório: três universidades federais tiveram ameaça de cortes orçamentários justificados pelo ministro como sendo uma retaliação por causa da existência de atividades políticas nos campus das instituições: eventos nos quais estiveram supostamente presentes, segundo ele, “sem-terra e gente pelada”. O que se nota no terreno das práticas, é que houve, anteriormente na UFF, em 2018, atos contra o fascismo, em meio à disputa eleitoral pelo cargo de presidência da república; na UFBA, o Fórum Social Mundial e na UnB debates com Fernando Haddad e Guilherme Boulos, candidatos que disputaram com Bolsonaro (presidente que teve início do mandato em 2019) nas eleições do ano anterior. Estes eventos, obviamente, não foram mencionados pelo ministro. Depois disso, os cortes orçamentários cuja ameaça se estendeu para todas as demais instituições federais de ensino (UFS e IFES, mas não aos colégios militares) levaram ao dia 15 de maio de 2019 milhares de estudantes, professores, funcionários e simpatizantes a se manifestar publicamente em passeata por diversas capitais e cidades do interior do Brasil.

O enunciado proferido pelo ministro foi: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas” (extraído de AGOSTINI & PALHARES, 2019, s. p.). O que houve então foi uma proliferação de focos de resistência em relação à produção do efeito de sentido associado ao termo “balbúrdia” enquanto desqualificador das universidades públicas e institutos federais um movimento se instaurou politicamente visando a ressignificação do termo: no Instagram, por exemplo, estudantes de instituições como UFRJ, UFPE e UFMG e UFPR criaram perfis cujos nomes foram constituídos da palavra “balbúrdia” + a sigla da instituição (@balburdiaufrj, @balburdiaufmg, por exemplo). O conteúdo de tais perfis, longe de corroborar a fala do ministro visava trazer ações que buscam aproximar a comunidade e as produções científicas das universidades.



Em Recife chegou a acontecer o Dia Nacional da Balbúrdia e em Minas uma “feira da balbúrdia”, em Brasília na Arena Futebol Clube está sendo programada para o dia 1 de junho a “Festa da Balbúrdia” com entrada gratuita, todos eventos com objetivos similares.

Quem estuda a linguagem sabe – ou pode, pelo menos, desconfiar – que as coisas que nomeamos no mundo não são apenas aquilo que objetificamos. A urgência de pensar que é um ato político explicitar os resultados e desdobramentos de nossas pesquisas se articula ao âmbito da Linguística Aplicada. Isso porque a partir de desdobramentos que considerem não apenas o uso da linguagem, mas as instâncias efetivas, não artificializadas de muitos compêndios gramatiqueros é o que se busca fazer em torno de tal campo de estudos. E se nos diferenciamos da Linguística Formal não é por mensurar que esta não é importante, o fazemos através de um deslocamento teórico-epistemológico e por acreditar que inserir discussões no âmago de instâncias efetivas da linguagem em interação não é apenas um ato teórico, mas está atravessado de contornos políticos, éticos e necessários.

A Linguística Aplicada Crítica está articulada ao escopo de problematizações relacionadas a instâncias de uso (efetivo) da linguagem. Desnaturalizar imaginários, lugares permeados por poder e privilégios (re)produzidos no decorrer da história buscando propor a revisão de aspectos linguísticos, políticos que sustentam tais naturalizações é a perspectiva adotada (PENNYCOOK, 2001). E o que é naturalização? É quando algo se torna tão “óbvio” que não se indaga mais sobre, é quando discursos se repetem e se proliferam atravessados de outros discursos por meio de uma rede de enunciados que contém familiaridades semânticas entre si. É assim que se propõe tornar a linguística aplicada mais responsável politicamente, conforme apregoeou Pennycook (2001).



Nossa responsabilidade como pesquisadores é tornar públicos os resultados do que estudamos, desbravamos, interpretamos e problematizamos. Mas não é só isso. A criticidade de nosso fazer se articula a uma epistemologia política, de uma éticidade não só do discurso, mas que permita que a distância entre o que dizemos e o que fazemos se torne cada vez menor. Mais que classificar, adjetivar um termo, usar a crítica na Linguística Aplicada se torna um *modus operandi* que reflete uma forma de se engajar em olhares sensíveis à diferença, a alteridade, à subalternidade. Isso vai muito além de objetificar, mensurar, englobar, circunscrever espaços delimitados *a priori*. Por isso micropoliticamente sabemos que há divisões que circunscrevem espaços e modos de olhar o objeto de linguagem. Tais micropolíticas não se inserem apenas no âmbito das teorias, mas no regimento do universo social de nosso país onde estão condicionam-se lutas de classes, jogos identitários e político-partidários.

Diante disso, conhecer as fontes das quais bebemos para situar o estudo que empreendemos sobre o objeto de linguagem não é apenas uma escolha: é um direcionamento e um engajamento de um prisma enriquecedor sobre determinado fato linguageiro. E o que há de crítico no olhar para o movimento dos sentidos produzidos (e também as tentativas de silenciamento, sobretudo) no uso da palavra balbúrdia? Há uma situação linguisticamente relevante que não pode ser negligenciada.

Devemos lembrar que a “Linguística Aplicada Crítica é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada: ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada” (PENNYCOOK, 2001, p. 10). Desse modo, existe a necessidade de trazer para o centro de atenção a existência de “[...] vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA



LOPES, 2006, p. 25). Então, o que incomoda na popularidade de partidos associados ao apoio de classes desfavorecidas financeiramente é também o que permite atribuir um caráter desqualificador à palavra balbúrdia e associá-la às universidades. O uso de palavras como “sem terra” e “gente pelada” não é neutro como também não o é o imaginário sobre tais temas porque permeiam um tabu na sociedade brasileira: somados ao termo balbúrdia tais elementos lexicais servem para reforçar o direcionamento da opinião pública. Ora, ao mesmo tempo em que se fala, se projeta o interlocutor e, no caso, há muitos interlocutores em questão.

Um elemento que chama atenção é a indagação acerca de que modo práticas e discursos autoritários ganham lugar em um regime que se diz democrático. Coagir a partir da ameaça de e a efetivação do corte de recursos que sustentam as instituições de ensino superior não se direciona apenas ao ato de cortar a verba destinada a elas, mas, simbolicamente, se articula ao ato de buscar dizimar a voz, de fazer imperar o silenciamento, de produzir um efeito de interdição.

As veias léxico-semântico-discursivas que sustentam o uso da palavra balbúrdia não podem, então, ser reduzidas à classe gramatical e ao estudo do uso adequado da posição de tal termo em relação a outro segundo compêndios tradicionais. Não basta recuperar o referente e partir de pressupostos normativos para leitura de tal palavra. Ler é um ato político. Abster de investigar a exclusão, as formas do silêncio e a distribuição da fala nas instâncias languageiras é negligenciar que o discurso não é só fala, mas se articula a uma prática. Na prática, o uso da palavra balbúrdia coage, silencia, impugna e subalterniza. Mais do que nomear objetos a que se referem, as palavras se tornam discursos na relação com a vida dos sujeitos.

A partir de Mey (2001), Rajagopalan (2003) menciona a necessidade de adotarmos uma postura reflexiva e indagadora acerca dos fenômenos da vida. O interessante é que, como pesquisadores,



nos situamos, por exemplo, no bojo dos sujeitos sobre os quais recaem e pesam os efeitos das decisões governamentais (ainda mais quando o financiamento da pesquisa universitária depende de tal instância para existir). Estudamos e, ao mesmo tempo, somos o objeto estudado. Isso porque não há como deixar de estar situado no mundo em que vivemos. Como as interpretações não são isentos modos de se situar as leituras da palavra balbúrdia são também sentidas na pele.

Pesquisar é mais que redigir, nesse sentido, é também posicionar-se. Quando se apregoa que as Ciências Humanas não são tão importantes quanto as Exatas porque estas não trazem resultados financeiros imediatos, por exemplo, e continuamos estudando, palestrando, escrevendo, dialogando nos corredores, participando de passeatas, estamos também nos posicionando. Discurso é prática.

Não faz sentido analisar os usos da palavra balbúrdia e os efeitos de sentido produzidos articulados ao discurso neoliberal excludente se não sairmos às ruas, se silenciarmos, se nos isentarmos de adotar uma postura reflexiva e combativa. Não faz sentido atualizarmos os nossos *Lattes* enquanto levam negros, índios, pobres para fora da universidade, para lugares de exclusão e de subalternização. Não faz sentido continuarmos em uma sala com ar condicionado escrevendo sabendo que noutro lugar alguma universidade está com verba cortada e está racionando a energia que pode ser cortada a qualquer momento. Não faz sentido ter sido bolsista de pós-graduação e não ir às ruas contra o sucateamento, à privatização e ao esmorecimento da universidade pública.

Alertamos noutros textos que a universidade pode formar para a reivindicação de práticas igualitárias, formando cidadãos de direito e não apenas peças de engrenagens (SILVEIRA & FÁTIMA, 2018, 2019). O que fazemos enquanto alunos, professores, pesquisadores das Ciências Humanas é enfatizar que não visamos à



fórmula do lucro: não é o utilitarismo mercadológico que rege nossas ações (ou não deveria ser). O que fazemos é estudar as formas como comportamentos e discursos se proliferam em sociedade. A nossa balbúrdia é apoiar a manutenção de mais da metade dos estudantes de renda desprivilegiada na universidade. Nossa balbúrdia é ter alcançado formas de inserção na universidade mais amplas, é ter inserido pobres, negros e favelados nas carteiras escolares e haver sido reduzida a fome que, a esta altura, retornou ao nosso meio escancaradamente.

Diante disso, este poderia ser um texto com aporte teórico-epistemológico abrangente, com análises aprofundadas de um estado da arte do descaso nacional perante o autoritarismo que permeia as portas cada vez mais próximas de nossas casas, muros e instituições que haviam começado a tecer passos inclusivos e integrativos³. Poderia. Mas hoje é um ensaio sobre os usos da palavra balbúrdia e sobre como o silêncio de muitos pode fazer com que percamos ainda mais o que já foi conquistado. Como holotúrias, ou pepinos-do-mar, parece que a regra é morrer e renascer em meio ao abismo que nos cerca, como no poema “Autotomia” da escritora polaca Wislawa Szymborska:

AUTOTOMIA

Diante do perigo, a holotúria se divide em duas: deixando uma sua metade ser devorada pelo mundo, salvando-se com a outra metade.

Ela se bifurca subitamente em naufrágio e salvação, em resgate e promessa, no que foi e no que será.

No centro do seu corpo irrompe um precipício de duas bordas que se tornam estranhas uma à outra.

Sobre uma das bordas, a morte, sobre outra, a vida. Aqui o desespero, ali a coragem.

3. Em um texto datado do ano de 2018, o professor Leonard da Costa, coordenador do PPG de Letras da Universidade Federal do Amazonas e eu buscamos estudar de que forma seria possível traçar uma espécie de anatomia do autoritarismo a partir de exemplos de recortes discursivos advindos direta ou indiretamente do atual presidente da república.



Se há balança, nenhum prato pesa mais que o outro. Se há justiça, ei-la aqui.

Morrer apenas o estritamente necessário, sem ultrapassar a medida. Renascer o tanto preciso a partir do resto que se preservou.

Nós também sabemos nos dividir, é verdade. Mas apenas em corpo e sussurros partidos. Em corpo e poesia.

Aqui a garganta, do outro lado, o riso, leve, logo abafado.

Aqui o coração pesado, ali o Não Morrer Demais, três pequenas palavras que são as três plumas de um voo.

O abismo não nos divide. O abismo nos cerca.

Referências

AGOSTINI, Renata; PALHARES, Isabela. MEC cortará verbas de universidade por balbúrdia e já mira UnB, UFF e UFBA. *Estadão*, 30 de abril de 2019, s/p. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZOnix8>>. Acesso em 23 abr. 2019.

COSTA, Leonard Christy Souza; SILVEIRA, Éderson Luís. Efeito Bolsonaro: anatomia do autoritarismo. In: SILVEIRA, Éderson Luís (org.). *Os efeitos do autoritarismo: práticas, silenciamentos e resistência (im)possíveis*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 13-35.

MEY, Jacob L. *Pragmatics*: na Introduction. 2 ed. Massachusetts e Reino Unido: Blackwell Publishers, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

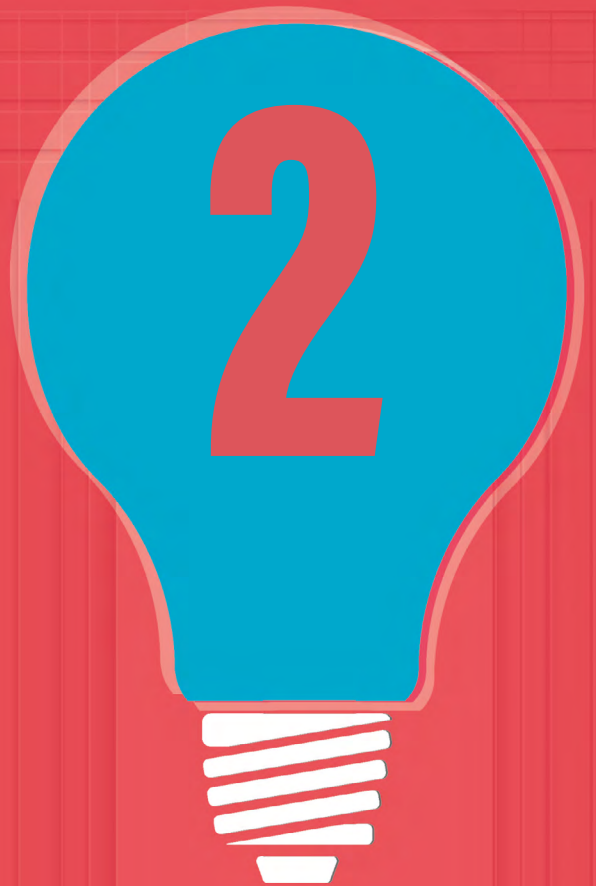
OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVEIRA, Éderson Luís; FÁTIMA, Wellton da Silva de. Humanidades e a (des) ordem legislativa: análise do discurso do utilitarismo em sugestões sobre cursos universitários. *Cadernos do CNFL (CIFEFL)*, v. XXII, p. 1-20, 2018.

SILVEIRA, Éderson Luís; FÁTIMA, Wellton da Silva de. Sentidos e discursividades sobre a ciência na educação: o funcionamento do utilitarismo em sugestões legislativas. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). *Grandes temas da educação nacional*, v. 4. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 170-185.





Merylin Ricieli dos Santos

Discursos e identidades:
Clube Treze de Maio de Ponta Grossa
e suas formas de visibilidade

**Resumo:**

O presente capítulo constitui-se em meio à materialidade discursiva de entrevistas, entendidas como zonas privilegiadas de construções das relações dialógicas. O ponto de partida dessa pesquisa é um clube negro denominado de Clube Literário e Recreativo Treze de Maio, criado em 1890 na cidade de Ponta Grossa (PR) e que foi palco de valorização e inclusão dos sujeitos pretos e pardos que o frequentavam. O objetivo deste artigo é analisar como os discursos construídos sobre um clube negro, situado em uma cidade com valores brancos, indicam as construções das identidades dos sujeitos que dele participam ou participaram. A pesquisa é qualitativa (MINAYO, 2001) e pauta-se no Círculo de Bakhtin (1997).

Palavras-chave:

Clube Treze de Maio; Identidades; Discursos.

Introdução

Seguindo a linha proposta pelo círculo de Bakhtin (1997) que se atêm às relações dialógicas, comunicação responsiva e polifonias, este capítulo⁴ busca construir reflexões sobre identidades negras e discursos, partindo de uma instituição negra denominada de Clube Literário e Recreativo Treze de Maio, fundado na cidade de Ponta Grossa no ano de 1890 por sujeitos recém-libertos, e que permanece ativa e preserva determinadas tradições de origem. A partir desta entidade, e por meio de entrevistas, o presente capítulo tem como proposta responder as seguintes perguntas: *De que forma o clube apresentado participa da identidade dos sujeitos que o frequentaram ou o frequentam?* e, *Como os frequentadores e os não frequentadores veem o clube?* Estes questionamentos serão abordados no decorrer do capítulo através dos enunciados de entrevistados que trazem indícios de construções identitárias, bem como a relação do clube com a sociedade e da sociedade com o clube.

Os enunciados tratados neste trabalho são de espaços e tempos diferentes e são produtos da construção de entrevistas de sujeitos negros contemporâneos que frequentaram a instituição citada em algum momento de suas vidas. Nos apropriamos das entrevistas como construções discursivas que trazem a possibilidades de verdades.

Os entrevistados possuem idades variadas e frequentaram o clube em diferentes épocas. Essa escolha estratégica surgiu a fim de produzirmos diferentes reflexões sobre os modos de viver desses sujeitos, dentro e fora do clube e em variados momentos, “Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por

4. Tal artigo corresponde à um recorte da dissertação de mestrado orientada pela Professora Ione da Silva Jovino e defendida em 2016 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa.



nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos" (MINAYO, 2001, p. 57).

As entrevistas serão analisadas numa perspectiva enunciativa, como textos construídos no processo interação, aos quais poderemos realizar questionamentos que remetam ao significado da entrevista para o entrevistado.

Ao pensarmos que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2001, p. 57).

A escolha em utilizar o gênero entrevista como uma perspectiva enunciativa ocorreu-nos devido a uma necessidade de buscar “novos” textos sobre os participantes do clube em questão, bem como pensar em uma forma de reorganizar vivências e criar um conjunto de informações que evidencie os textos de diferentes sujeitos negros que tiveram suas identidades negras influenciadas pela instituição aqui tratada.

Compreendida como um gênero marcado pela construção possível no momento de sua realização e no processo de interação e coprodução, a entrevista é também um processo de interação conjunta de um dizer sobre um determinado tema em que os sujeitos envolvidos expõem suas identidades e os valores que estão orientando e cada um desses valores estão constantemente em uma relação dialógica

[...] que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 345).



A relação dialógica é compreendida pela interação entre duas ou mais vozes e é resultado da produção de enunciados de um autor para um interlocutor que produzirá uma interação verbal e que dará origem a outros novos enunciados. Estas relações também podem ser observadas quando

Dois tipos de produções verbais, dois enunciados confrontados um com o outro entabulam uma relação específica de sentido a que chamamos dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 347).

A definição acerca do termo dialógico está diretamente relacionada à interação verbal construída em esferas sociais comunicativas que dão origem a diferentes textos e diálogos. O pensar na natureza dialógica da comunicação verbal implica em considerarmos o sentido das coisas e a intencionalidade e valoração dos signos e não apenas a sua materialidade enquanto estrutura. Bakhtin (1997) esclarece que a relação dialógica:

É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, linguística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado. O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 353).

Ao levarmos em conta que “O ato de compreensão já é dialógico” (BAKHTIN, 1997, p. 350), é possível entender qual é o processo de comunicação responsiva que se constrói na relação entre o falante e o ouvinte ou entre o enunciado e o discurso e ainda entre o analista e o texto.

Nesta perspectiva, este capítulo conta com trechos de nove entrevistas/textos, transcritas(os) respeitando o anonimato dos depoentes e realizando apenas correções básicas de ortografia em cada discurso; no entanto, a essência e o sentido das falas



permaneceram os mesmos. O modo de registro das falas corresponde ao enunciado em *itálico* e em forma de citação fora do corpo do texto.

O anonimato das transcrições pautou-se nos seguintes pseudônimos: Lélia, Benedita, Nilma, Carolina, Enedina, Neusa, Luís, José e Ignácio, visto que entrevistamos seis mulheres e três homens. As denominações referem-se apenas ao primeiro nome de Lélia Gonzáles; Benedita da Silva; Nilma Lino Gomes; Carolina de Jesus; Enedina Alves Marques; Neusa Santos Souza; Luís Gama; José do Patrocínio; Ignácio de Araújo Lima - Intelectuais, escritores e militantes negros de suma importância para o Brasil.

As entrevistas foram realizadas nas residências e nos locais de trabalho dos sujeitos participantes do Clube Treze de Maio. As idades dos sujeitos eram distintas, o entrevistado mais jovem tinha 38 anos, enquanto a senhora mais idosa tinha 85.

Assim, a pesquisa segue para uma análise que envolve não apenas discursos de identidade negra, mas as múltiplas identidades locais destes sujeitos que produziram os enunciados explorados.

Consideramos que identidade(s) de raça é algo crucial para a compreensão das falas analisadas neste capítulo, pois através desta podemos entender de que forma diferentes discursos produzidos por diferentes sujeitos se encontram dentro de um processo comunicativo dialógico em uma mesma esfera.

Sobre questões identitárias, Stuart Hall (2000) coloca que as identidades podem ser compreendidas como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112); deste modo, podemos dizer que os sujeitos também se constituem através do processo de representação que lhes são atribuídos de acordo com a condição em que se encontram. Este processo aparece como uma forma de



identificá-los. Os modos que são vistos/representados os situam enquanto pertencentes a determinados espaços que servem como fronteiras de diferenciação identitária.

Categorias de análise

Conforme já situado, o presente capítulo se constitui através da análise de depoimentos dos participantes do Clube Treze de Maio, construídos no processo de realização das entrevistas, a fim de fazer um paralelo entre os discursos de caráter políticos e os discursos de questões identitárias produzidos no interior da instituição negra, pois buscamos problematizar qual a relação entre os discursos de identidade produzidos no clube e os discursos que circularam /circulam na cidade sobre a instituição.

E para sistematizar as análises a seguir, bem como compreender a perspectiva enunciativa presente nas entrevistas, os enunciados serão analisados através de duas categorias; assim evidenciaremos as relações dialógicas imbricadas nos processos discursivos apresentados.

A primeira categoria analisada foi intitulada Identidades Negras, e volta-se para problematizações acerca de pertencimento e diferença, tal como a relação entre negros e brancos dentro e fora do clube negro estudado. A referência aos negros e brancos ocorre devido à dinâmica destes na trajetória do clube estudado, que nos leva a compreender que

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (WOODWARD, 2000, p. 10-11).

A categoria Identidades Negras foi a base para o desenvolvimento de questionamentos sobre os signos e indícios presentes



nos enunciados dos entrevistados que remetem a aspectos de reconhecimento dos frequentadores quanto à ideia de raça, esta que “Exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras)” (SOUZA, 1983, p. 20) na sociedade brasileira.

A segunda categoria refere-se à visibilidade da instituição pelos seus não frequentadores e pela cidade de Ponta Grossa. Sobre esta, trataremos das formas de representações referentes ao Clube Treze de Maio. Para Stuart Hall:

Representação é a produção de sentido e dos conceitos em nossas mentes mediante a linguagem. É o vínculo entre os conceitos e a linguagem que capacita-nos para referir-nos, seja ao mundo “real” dos objetos, pessoas ou eventos, ou mesmo aos mundos imaginários dos objetos, pessoas ou eventos. (HALL, 1997, p. 4, tradução nossa)

Nesta pesquisa as formas de representações são percebidas através dos signos presentes nos enunciados, que remetem a construções discursivas negativas e positivas sobre o modo de ver a entidade; considerando ainda o processo de formação das identidades, que são construídas “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Percebendo as Identidades Negras

A fim de elencarmos a categoria referente às identidades negras, a primeira entrevistada foi Lélia⁵, mulher, negra, 85 anos, natural de Ponta Grossa, e ex-tesoureira do Clube Treze de Maio. Frequentou a instituição desde 1947 e integrou o Grêmio Saudades da Primavera, uma organização interna do Clube Treze de Maio e que

5. Reiterando que os sujeitos entrevistados não terão seus discursos identificados por uma questão de ética em pesquisas, no entanto, seus discursos são denominados com pseudônimos de estudiosos, intelectuais e militantes negros brasileiros.



era composto apenas por mulheres e tinha como o objetivo organizar eventos e “fiscalizar” o mesmo. Lélia mostrou-se bem à vontade ao falar do clube. A entrevistada fez questão de mostrar fotos de eventos que foram realizados na instituição durante a sua participação.

A fala de Lélia se construiu com base em suas vivências como mulher, negra e participante da organização dos eventos do Clube Treze de Maio; deste modo, percebemos em seu discurso um saudosismo, além de um processo de pertencimento bem marcante em seus enunciados.

A entrevista construída durante o contato com Lélia foi a mais longa do conjunto de discursos utilizados para realizar esta análise. Para compreender a visão que a mesma tinha sobre o público que frequentava a instituição, fizemos a ela a seguinte pergunta: *Em relação ao público que o frequentava. Era predominantemente pessoas negras ou era um público diversificado?* A pergunta buscava criar uma margem de discussão que remetesse a uma série de discursos relacionados aos aspectos raciais. E Lélia fez a seguinte consideração:

Não, não, não! É, entrava só os convidados né? Branco assim[...] pessoas de pele clara eram bem poucas [...] (LÉLIA, 2016, entrevista)⁶

O enunciado de Lélia aponta para uma exclusão dos sujeitos não convidados a participar dos eventos do clube e esclarece sutilmente que o mesmo era predominantemente negro, pois os brancos eram quantidade mínima e só entravam caso fossem convidados.

O signo *Não* é evidenciado três vezes na fala de Lélia, sendo capaz de demarcar sua opinião enquanto uma declaração efetiva; e se relaciona com os próximos signos *Só Convidados* no sentido de registrar que se não fosse convidado, não entrava.

6. LÉLIA. *Entrevista I*. [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 21:02 min/s).



Outro aspecto notável para compreender a relação não apenas entre convidados e não convidados, mas a relação entre negros e brancos, está posto no enunciado de Lélia como um desconforto materializado através da junção dos signos *branco* e *assim*, pois através do enunciado *branco assim [...]* marcado por uma pausa – temos o indício de um processo de distanciamento entre a autora do discurso e o ato de denominação dos indivíduos brancos, um distanciamento registrado através de uma ausência de palavras para definir ou classificar o que de fato não está inserido em seu universo e vivências sociais negras.

A resposta de Lélia foi elaborada de acordo com o lugar de fala em que ela se encontra, no qual a fronteira é bem demarcada quando ela assume a posição de sujeito não branco ao deixar transparecer a dificuldade em definir o outro, percebido enquanto diferente. Isso aponta para a não identificação da entrevistada com os sujeitos não pertencentes ao seu grupo racial, vistos como agentes exteriores às suas realidades.

A construção discursiva *branco assim [...]* é a resposta para o enunciado presente na pergunta acerca da junção dos signos *público diversificado*; porém a pergunta não tinha a intenção de pensar em categorias fechadas de negros e brancos, mas tinha o objetivo de mobilizar uma expressão que pudesse abarcar o conjunto mais amplo que constituía os frequentadores (não apenas mobilizando um critério racial, mas incluindo também diversidade de gêneros e condições socioeconômicas).

Ao problematizar o enunciado da entrevistada é preciso considerarmos também a estrutura da pergunta, pois esta constrói referências de sentidos diferentes das referências da entrevistada. É provável que no momento de elaboração da pergunta, estivéssemos dialogando com os discursos sobre diversidade que circulam na academia, o que envolve um espectro maior



referente às diversidades, enquanto a entrevistada poderia estar dialogando com apenas o espectro racial. Diante do tema apresentado como estudo – clube negro em Ponta Grossa – talvez a entrevistada já tivesse a expectativa de falar sobre negros e brancos, entendendo que este era a relação mais conflitante vivenciada pelos membros do clube.

O fato de a entrevistada ter construído seu discurso de modo distinto da intencionalidade de nossa pergunta pode ter ocorrido por questões subjetivas, pois Lélia define o *público diversificado* com parâmetros referente às suas experiências, enquanto nós atribuímos sentidos ao signo *diversificado* de acordo com nossas vivências. Isto ocorre, pois

O mundo de que participo realmente é, de dentro, o horizonte da minha consciência ativa e atuante. Só consigo (se ficar dentro de mim) orientar-me nesse mundo concebido como acontecimento, ordenar os componentes materiais desse mundo, através das categorias cognitivas éticas e práticas (as do bem, da verdade e das finalidades práticas) e é isso que condiciona para mim a face externa de qualquer coisa, o que lhe dá sua tonalidade, seu valor, seu significado (BAKHTIN, 1997, p. 112).

A tonalidade do signo *diversificado* para Lélia ampara-se estreitamente na relação de negros e brancos possivelmente pelo modo em que formulamos a pergunta, que restringe a possibilidade de expansão da resposta, pois ao definir o signo *negro* como elemento predominante das relações raciais internas ao clube só restou à entrevistada se ater a questões raciais, pois se a pergunta fosse formulada de uma maneira que não evidenciasse uma ou outra raça, talvez a resposta da entrevistada apontasse para a diversidade que buscávamos, de homens, mulheres, pobres, ricos, classe média, pardos e assim por diante.

Ainda no enunciado de Lélia, a construção verbal *branco assim* em sua fala vem acompanhada dos signos *bem poucos* e esta junção – ideológica – pode ser compreendida como uma forma



de dar ênfase a uma não participação dos brancos na instituição, pois a presença deles era tão pequena que não eram *poucos* os brancos que a frequentavam, mas *bem poucos*. O signo *bem* opera como intensificador de *poucos*.

E a fim de problematizar novamente as relações dialógicas das “cadeias de enunciados” nas entrevistas, vamos para a construção discursiva de Benedita, mulher, negra, 62 anos, natural de Ponta Grossa, foi rainha do Clube Treze de Maio e passou a frequentar a instituição após seus 15 anos de idade. Benedita conheceu seu esposo, também negro, na instituição e mora com a família em um bairro nobre de Ponta Grossa. A mesma mostrou-se preocupada com a situação do clube na atualidade e sugeriu medidas que, segundo ela, deveriam ser tomadas para que a instituição não caia no esquecimento – medidas que serão discutidas em outros momentos.

Ao buscar elementos que remetam ao processo de reconhecimento quanto à ideia de raça negra, perguntamos a Benedita sobre o público que frequentava a instituição: *Era predominantemente pessoas negras ou era um público diversificado?* E a entrevistada constrói o seguinte enunciado:

Era predominantemente negro, os brancos já tinham preconceito. Porque meus amigos mesmo, da época assim, se eu falava vamos no[...]? Não! Ninguém. Já tinham preconceito na época, mas a gente muito jovem também não, não ligava, não notava [...] (BENEDITA, 2016, entrevista)⁷

A resposta da entrevistada apresenta alguns elementos temporais quando profere o sinal época para situar o momento em que ela se refere. Benedita verbaliza que os *brancos já tinham preconceito*, no início da construção de seu enunciado; porém,

7. BENEDITA. *Entrevista II*. [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 12:52 min/s).



depois a mesma coloca que *não ligava, não notava*. O fato de *não ligar* para a forma como o clube era pensado/visto pelos brancos fazia com que ela continuasse convidando seus amigos para frequentar a instituição.

O trecho do enunciado *não notava* é deslocado dentro da construção discursiva da respondente, visto que a mesma expõe que os *brancos já tinham preconceito*, esta afirmação é compreendida como o oposto do *não notava*, pois ela conseguiu perceber/notar a ausência dos brancos no clube e relacionou esta atitude à negação ao seu convite; essa percepção indica que o preconceito já era na época *notado* pela entrevistada. Pode ser que ela tenha reconhecido, mas *não tenha ligado*, no entanto, percebeu e logo o *notou*.

É interessante o modo em que Benedita elabora seu enunciado como uma forma de relatar o motivo do clube ser predominantemente negro. Percebemos em sua fala o tom de aceitação e passividade acerca da negação dos outros para o seu convite em ir até o clube. Aceitação que é justificada pela condição de “ser jovem” da entrevistada. Condição esta que fazia com que talvez ela tivesse menos conhecimento para entender que o fato de que não ir ao clube era preconceito.

Observamos na fala de Benedita que há diferenças entre ser jovem como alguém que não tem muita capacidade crítica de perceber, ser jovem como alguém que não tem a força de questionar ou ser jovem como alguém que tem liberdade, uma certa condescendência da sociedade para fazer o que quiser. Ela se encaixa na segunda definição, pois tinha a capacidade de perceber, mas não a de questionar. A atitude de Benedita pode ser compreendida pelo fato de que o racismo e o preconceito talvez fossem práticas comuns para a época, que a atitude de ter preconceito era vista como “natural”.



O enunciado de Benedita se diferencia da colocação de Lélia, pois na fala desta a participação negra quase que exclusiva é mais demarcada, enquanto em Benedita há uma abertura para outros sujeitos. A fala de Lélia apresenta indícios do negro não permitindo a entrada do branco, caso não fossem convidados, e esta ação pode ser compreendida como um processo demarcado por uma relação de poder, de modo que é o negro quem “exclui” o branco enquanto agente não pertencente aquele espaço; ao contrário de Benedita que gostaria de incorporar o branco nas práticas sociais do clube, mas o branco se recusa a ir e é neste movimento de recusa que Benedita encontra o preconceito.

Os enunciados apresentados apontam para pontos de vistas diferentes dos sujeitos, e a seguir podemos ver que no Clube Treze de Maio, o lugar da mulher negra se afirma também em uma relação de poder:

[...] eu brecava a entrada do pessoal, porque eu achava muito errado uma menina se arrumar, se perfumar, para entrar no clube e dançar com um rapaz de tênis, sem gravata, de camiseta, então eu achava isso um absurdo! (LÉLIA, 2016, entrevista)

O enunciado de Lélia aponta para uma posição de poder ocupada por ela, pois tinha a autorização de avaliar quem estava de fato “arrumado” de modo adequado para adentrar ao recinto. Percebemos neste enunciado indícios de uma relação que atribui determinada autonomia ao gênero feminino, pois era uma mulher que tinha a autorização e o poder de decisão sobre quem poderia participar dos bailes sociais do clube.

A próxima análise é da entrevistada Nilma, mulher, negra, 65 anos, natural de Ponta Grossa; é parente de um dos ex-presidentes do clube e também de uma rainha da Festa da Primavera da entidade. Frequentou a instituição desde muito jovem.



Fizemos à Nilma a seguinte pergunta: *Em relação ao público que frequentava a instituição, a senhora pode descrever se eram predominantemente pessoas negras ou se o clube era aberto para pessoas brancas e negras?* E a entrevistada fez a seguinte colocação:

A maioria era misturado, era o moreno, era o branco, tudo que ia lá era bem-vindo né. (NILMA, 2016, entrevista)⁸

A fala de Nilma se diferencia dos enunciados analisados anteriormente, pois esta insere em sua fala o signo *misturado*, para caracterizar o público que frequentava o clube; mas embora ela verbalize que o público era *misturado*, o signo *moreno* utilizado pela entrevistada como uma outra categoria aparece anterior ao signo branco, logo é possível observar que os frequentadores eram primeiramente *morenos*, adjetivo associado ao grupo racial negro e que será problematizado no decorrer deste capítulo.

Ainda dentro da categoria identidades negras, o próximo enunciado evidencia um ideal de pertencimento e diferença marcado pelo discurso de Carolina, mulher, negra, 63 anos, casada, natural de Ponta Grossa. Carolina frequentou a instituição desde os dez anos de idade. A entrevistada mostrou-se feliz em poder falar do assunto.

E a fim de compreender a visão de Carolina acerca dos participantes do clube, indagamos a mesma acerca do seguinte questionamento: *Sobre o público que frequentava essa instituição. Pode descrever para mim?*⁹ A respondente construiu a resposta a seguir:

Sim, era gente [...] mais era moreno! Mais era moreno, e muito bem arrumado. Aquelas nega chique, faceira, cheirosa, muito divertidas. (CAROLINA, 2016, entrevista)¹⁰

8. NILMA. *Entrevista III*. [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 16:22 min/s).

9. No decorrer das análises é perceptível o modo em como as entrevistas se modificam. Isto ocorreu após sentirmos a necessidade de alterar a formulação da pergunta de acordo com o lugar do interlocutor, visto que a compreensão do enunciado da pergunta não foi unânime. Consideramos que cada um compreendia o enunciado de uma maneira, logo precisamos alterá-los dependendo pra quem o direcionávamos.

10. CAROLINA. *Entrevista IV*. [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 9:54 min/s).



A pausa após o signo *gente* aparece como um indício de uma dificuldade de Carolina em descrever racialmente os sujeitos que frequentavam o clube, que pode ser vista como uma possibilidade de apropriar-se deste signo na tentativa de amenizar o termo negro ou preto, em virtude de seu “peso”. Carolina parece buscar em sua pausa momentânea uma palavra que não fosse agressiva ao público da entidade, o qual ela estava inserida. Outra possibilidade de interpretação da pausa presente no enunciado da entrevistada pode estar vinculada simplesmente à busca desta informação em sua memória individual.

Enquanto Nilma integra o elemento branco como participante do clube, Carolina evidencia a participação dos *morenos*. O signo *moreno* pode ser interpretado como uma tentativa de suavizar a palavra negro ou preto, o que não exclui o caráter identitário da instituição e nem do discurso. A entrevistada é uma pessoa que apresenta características de simplicidade e com mais de 60 anos; sua resposta pode ter relação com a dificuldade da mesma em não saber lidar com a questão de raça/racismo; ou talvez ela não tenha a percepção das discussões atuais atrelada aos signos negro, preto ou pardo, tampouco a definição de *moreno*.

A fala analisada enfoca a participação dos *morenos*, pois ao proferir duplamente a afirmação *Mais era moreno* tem-se o indício de que a maioria dos frequentadores do clube eram pertencentes à raça negra; por outro lado, o signo *Mais* pode indicar que também havia quem não era moreno, pois ainda que Carolina não faça referência aos sujeitos de outras categorias raciais que estejam em relação a *moreno*, quando ela usa o signo *mais*, o mesmo pode ser visto como indício de uma outra presença, visto que para ser *mais* é preciso ter uma referencia, *mais* em relação ao quê ou quem? Neste sentido, o emprego do *mais* na fala de Carolina aparece como uma possibilidade de dizer que os frequentadores do clube eram de maioria morenos, em relação aos não morenos.



A participação negra é evidenciada no enunciado de Carolina quando ela complementa em entrelinhas que os *morenos* eram:

Muito bem arrumado. Aquelas nega chique, faceira, cheirosa, muito divertidas (CAROLINA, 2016, entrevista).

Percebemos que não era qualquer *moreno*, mas sim *moreno muito bem arrumado*, elementos que diferenciavam os *morenos* frequentadores do clube dos outros *morenos* que não estavam inseridos na instituição e que não eram tão bem *arrumados* ou bem vestidos, referência aos termos já citados e que corresponde aos “negros do colarinho duro”, “negros do colarinho branco” ou até mesmo ao “preto social”.

A denominação *moreno* é acompanhada ao signo *nega* quando Carolina verbaliza que as *nega* (compreendido pela definição de mulheres negras) que frequentavam a instituição eram bem apessoadas e elegantes e isto é materializado através dos adjetivos: *Chique, faceira, cheirosa e divertidas*.

O enunciado *muito bem arrumado*, precedido de *nega chique, faceira, cheirosa, muito divertidas* são sinais de um processo de valorização das identidades dos frequentadores da instituição. Carolina parece ter o cuidado em falar em *morenos* enquanto um grande grupo racial que abriga a categoria de mulheres negras, estas que a entrevistada classifica pelo signo *nega*.

A participação da mulher negra é evidenciada no enunciado de Carolina como a “linha de frente” do clube, o “visual” da entidade; no entanto, percebemos que Carolina pode não estar inserida neste grupo das *nega chique, faceira, cheirosa, muito divertidas*, afinal a respondente utiliza o signo *aquelas* e não *nós, éramos* ou algo que remeta ao fato dela pertencer a este grupo construído no interior do clube.



Por outro lado, Carolina, ao construir seu enunciado, pode não ter se inserido no mesmo a fim de demarcar a admiração de suas semelhantes, pois relata que as mulheres frequentadoras do clube caprichavam na produção para estarem no clube e isso chama atenção de outras mulheres, que sentem prazer em estar com essas, como é o caso da respondente.

E com base em sua construção discursiva compreendemos que os participantes eram sujeitos, predominantemente negros e bem vestidos, em especial as mulheres, porém se constituíam dentro de suas diferenças sociais e econômicas.

O próximo enunciado problematizado é de Luís, homem, negro, 38 anos, natural de Ponta Grossa, parente de rainhas do clube, ex-associado da instituição. Frequentou a instituição por muitos anos. Sua festa de casamento foi no salão do clube. Luís vive com a família em Ponta Grossa e compartilhou suas memórias sobre o funcionamento do clube e as atividades que o mesmo desenvolvia.

Ao perguntarmos ao Luís sobre a instituição, organizamos o seguinte questionamento: *Como era esse clube?* E o entrevistado construiu o enunciado a seguir:

Era uma sociedade, muito bem organizada, por sinal, então a gente via muitas famílias e não era só negros não, era uma família miscigenada, brancos, negros, cafuzo, mulatos. (LUÍS, 2016, entrevista)¹¹

A forma em que o respondente coloca que o clube era *uma sociedade, muito bem organizada, por sinal* pode ser interpretado como uma resposta aos discursos que circulavam no entorno da instituição que a colocavam como um lugar degenerado, pois o entrevistado retoma o conjunto de discurso que circulam sobre a mesma. A palavra *organizada* dentro do cenário enunciativo do

11. LUÍS. *Entrevista V.* [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 9:03 min/s).



respondente pode ser interpretada ainda como um espaço civilizado, dentro das normas sociais que possibilitava uma convivência entre negros e não negros.

A organização dos signos *por sinal* é significativa quando pensada enquanto um contra-discurso que Luís teve a liberdade de construir na presença da interlocutora enquanto negra e conhecedora da história da instituição.

Desta forma, a entrevista de Luís é vista como uma possibilidade de dizer e de afirmar um contraponto que cria uma expectativa de que as pessoas precisam saber a verdade sobre o clube, pois o entrevistado faz da entrevista e da pesquisa uma possibilidade de desconstruir os discursos que circularam socialmente sobre a instituição, pois responde a estes discursos quando verbaliza que a instituição era *muito bem organizada, por sinal*.

O enunciado de Luís aponta questões de relacionamento entre negros e brancos, pois o mesmo utiliza o signo *não* duas vezes a fim de explicar que além dos negros, o clube era frequentado por outras raças, processo que o autor do enunciado chama de miscigenadas.

Ao analisar o emprego e a organização dos signos *brancos, negros, cafuzo, mulatos*, podemos observar que há uma interação entre as outras raças, mas uma interação que é predominante de raça negra, visto que o termo *cafuzo* e *mulato* estão inseridos historicamente no processo de mistura de raças que tem como elemento em comum os indivíduos de raça negra.

O termo *mulato*, associado a questões estereotipadas na atualidade, já fora utilizado no período colonial para denominar os sujeitos nascidos dos relacionamentos entre brancos e pretos. Bem como a designação *cafuzo*, que refere-se aos indivíduos que eram frutos dos relacionamentos entre sujeitos pretos e indígenas.



Estes relacionamentos poderiam ser tanto a partir da constituição de família através de laços afetivos ou ainda de relações sexuais que não necessariamente eram permeadas por laços afetivos como até por violência sexual.

Para entendermos melhor as particularidades imbricadas nos signos mestiços e cafuzos, buscamos o texto *Censo e Demografia – A variável cor ou raça nos interior dos sistemas censitários brasileiros*, de Marcelo Paixão e Luiz M. Carvano, bibliografia composta por uma discussão sobre a utilização da variável raça nas pesquisas governamentais no mundo. Os autores estreitam as problematizações até chegar ao Brasil, a fim de compreender a dinâmica censitária acerca dos signos raciais.

Após a leitura do texto de Carvano e Paixão (2008) podemos compreender o processo de heteroclassificação utilizado não apenas por Luís, mas pelos demais entrevistados desta pesquisa, pois os respondentes que se apropriaram dos sinais moreno, mestiços, mulatos, dentre outros, talvez tenham sido influenciados pelo processo de autodeclaração racial dos órgãos responsáveis pela construção das estatísticas no país no passado, pois segundo os autores elencados, desde 1872 até 1890 as categorias raciais eram compostas pelos signos branco, pardo, preto e caboclo; Branco, preto, caboclo e mestiço, respectivamente (CARVANO; PAIXÃO, 2008).

Ao longo do tempo essas denominações raciais se expandem, visto que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passa a ser o órgão responsável mais significativo no processo de organização de dados sobre o perfil da população e com isto ocorre “[...] o aprimoramento das formas de classificação racial da população brasileira” (CARVANO; PAIXÃO, 2008, p. 46) e afim de entender quais as múltiplas denominações da variável cor/raça ocorre a criação de uma questão aberta que levou

[...] à inclusão de uma pergunta remetendo à origem étnica e racial dos entrevistados. Esta pesquisa terminou coletando 143 denominações distintas (CARVANO; PAIXÃO, 2008, p. 46).



Após considerar esse processo histórico censitário, podemos dizer que o enunciado de Luís é marcado por uma inserção visível dos sujeitos brancos como participantes do clube, porém a alusão ao signo *cafuzo* pode ser interpretada como uma forma de situar também os sujeitos de descendência indígena que segundo Luís integram o que ele chama de *uma família miscigenada*.

No entanto, a fala de Luís se diferencia da próxima entrevistada, Neusa, mulher, negra, mãe de dois filhos e avó de um menino de 12 anos. Neusa não quis revelar a idade. Perguntamos a ela em relação ao público que frequentava o Clube Treze de Maio, além de pedir para que a mesma nos falasse um pouco sobre essas pessoas. A entrevistada elaborou o seguinte enunciado:

Eram pessoas simples, pessoas da mesma raça praticamente, da raça negra. A miscigenação não era tão grande, mas eram pessoas muito simples, mas muito amigas. (NEUSA, 2016, entrevista)¹²

A fala da entrevistada traz indícios de uma discordância em relação à fala de Luís, pois, enquanto ele relata uma participação de uma comunidade miscigenada, Neusa coloca que as pessoas que frequentavam o clube eram praticamente da raça negra. Em seguida a entrevistada completa sua consideração afirmando que *A miscigenação não era tão grande*, fala que destoa do depoimento do entrevistado anterior, pois o enunciado dela traz sinais de uma comunidade racial mais “homogênea”.

O fato dos dois entrevistados possuírem visões diferentes sobre o público que frequentava a instituição pode ter relação com o período em que ambos a frequentaram, pois Luís frequentou o clube na década de noventa, enquanto Neusa frequentou a instituição na década de sessenta. Essas três décadas de diferença podem ter demarcado o processo de transformações sociais na dinâmica

12. NEUSA. *Entrevista IX*. [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 7:11 min/s).



racial do país que ao longo dos anos passa a ser mais flexível ao ponto de ser comum a convivência entre negros e brancos de uma mesma classe social.

A fala de Neusa traz também outro aspecto que vai de encontro ao enunciado de Luís quando se trata do público que frequentava a instituição, pois quando pedimos a ela que falasse um pouco sobre como eram essas pessoas que participavam do clube, ela assim colocou: *Eram pessoas simples [...] pessoas muito simples, mas muito amigas.*

A definição que a entrevistada fez perpassa o caráter racial dos frequentadores e segue para uma característica de classe que pode ser observada através dos signos *simples*, que ela utiliza para definir as pessoas, pois traz indícios de algo não sofisticado; assim, compreendemos através da fala de Neusa que as pessoas que estavam inseridas nos eventos da entidade recreativa não eram nem um pouco sofisticadas, pois ela utiliza o advérbio de intensidade *muito* para potencializar tal simplicidade, além de pronunciar duplamente o signo *simples*.

E talvez no anseio de justificar a condição que ela atribuiu aos frequentadores do clube, Neusa coloca através do sinal *mas*, que embora *simples*, as pessoas que frequentavam o Treze de Maio eram *muito amigas*. A relação de amizade entre os integrantes do espaço negro remetido colocado pela entrevistada é menos intensa do modo em que Luís a descreve, visto que este sujeito interpreta os participantes do clube como *uma* família miscigenada.

Ao pensarmos no público integrante da instituição como *uma* família miscigenada, devemos considerar a ideia de harmonia e acolhimento mútuo, demarcado pelo caráter democrático da instituição e compreendido pela ideia de unidade contida no signo *uma*. Ao mesmo tempo Luís afirma que o clube era uma família, ele também explica que:



[...] para alguns eles tiravam: “Ah, o Treze de Maio é considerado como um clube de PP (Pobre e Preto)”, mas para a gente lá, que estava lá dentro, era muito bom. (LUÍS, 2016, entrevista)

O enunciado de Luís é construído através de movimentos que apontam para construções de identidades dentro e fora do clube. Uma identidade que é marcada pela miscigenação, porém é uma miscigenação interna ao clube e que faz uma delimitação externa, em um ideal de *nós* e *eles* (frequentadores e não frequentadores); pois, segundo Luís, os não frequentadores achavam que o clube era desorganizado, com uma conotação negativa, inferior as outras instituições, afinal iam *pobres e pretos*. Então o processo de identificação é muito mais com o clube enquanto instituição do que com a identidade negra.

E a fim de relacionar o enunciado de Luís com o conjunto de enunciados dos outros entrevistados, temos, inicialmente, a construção discursiva de Ignácio; homem, negro, aposentado, casado com uma senhora branca que conheceu no Clube Treze de Maio.

O entrevistado mostrou-se muito tímido em dar entrevista e foi breve. Seu discurso não apresentou características de identificação com o clube, apenas com os participantes da instituição. Ao indagar sobre os sujeitos que frequentavam o clube, através do enunciado: *Em relação ao público que frequentava a instituição, o senhor pode descrever para mim?* Ignácio respondeu da seguinte maneira:

[...] tinha bastante pessoas é, no caso moreno igual eu né, todo mundo divertido, dançando, alegre né [...] (IGNÁCIO, 2016, entrevista)¹³

O enunciado de Ignácio assim como o de Luís apresenta uma relação de pertencimento identitário entre ele e os frequentadores da instituição; ambos parecem se identificar com as formas de sociabilidades ocorridas dentro da instituição.

13. IGNÁCIO. *Entrevista VII*. [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 9:40 min/s).



Enquanto o enunciado de Luís aponta para um ideal de pertencimento imbricado no reconhecimento racial que o mesmo coloca como uma condição de igualdade entre ele e os frequentadores do clube, Ignácio evidencia o seu ideal de pertencimento através da apropriação e proximidade com o signo *moreno*, já verbalizado por outros respondentes em falas anteriores.

Ao utilizar a construção estilística *moreno igual eu né*, enquanto um processo de interlocução com a entrevistadora, percebemos que esta foi para Ignácio a referência para que o signo *moreno* fosse compreendido, pois o entrevistado talvez não estivesse tão preocupado com a questão da gradação da cor da pele, visto que o signo *moreno* aparece como uma complexidade imbricada no processo de denominação dos sujeitos que frequentavam o clube.

Ao analisarmos o signo *moreno* e o modo com que Ignácio se apropriou deste para uma autonegação podemos compreender que eram negros, pois o fato do respondente tê-lo utilizado pode estar vinculado ao “medo” de se colocar ou nominar alguém enquanto negro – “A expressão “medo” pressupõe que tenhamos uma dada prevenção contra o que pode ocasioná-lo. Assim, evitamos situações que nos podem meter medo. As palavras também, pelo tanto que são carregados de significados, podem nos meter medo “ (CUTI, 2010, p. 10). E a palavra negro é ainda carregada de estereótipos que remetem a elementos *culturais* vistos ideologicamente como inferiores por parte de pessoas racistas.

Sobre o processo de nomear, Cuti (2010) em seu texto *Quem tem medo da palavra negro* explica que em determinado momento estudiosos brasileiros passam a se preocupar em “ocultar” o racismo e minimizar os traços que remontam ao período escravista no país. Isso pode ser observado através da tentativa de trocar o signo *negro* pelo *afro*, a fim de classificar os afrodescendentes; porém, ocorre o que já estamos cansados de saber, que no Brasil



nem todos os afrodescendentes são negros, visto que os negros são classificados enquanto os sujeitos que pertencem a categoria racial dos pretos ou pardos segundo o IBGE (2010).

O autor explica que as palavras vinculadas ao signo *afro*

[...] não representam em sua semântica a pessoa humana como ocorre com a palavra “negro”. Esta diz de pronto sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos e história social. Variações nesses itens são infinitas (CUTI, 2010, p. 1).

O sinal *afro* seria um modo menos “polêmico” de dar nomes às culturas, sujeitos e todos os outros aspectos que foram influenciados pelas tradições negras vindas da África.

Cuti (2010, p. 1) compreende que “No “afro”, o fenótipo negro se dilui”. Assim, o que é negro se tornaria “menos” negro do ponto de vista social, pois o *afro* não se refere apenas a pretos e pardos, mas a todos os outros sujeitos que tiveram ancestrais africanos e que com o processo de miscigenação (tão exaltado por alguns) os distanciou das marcas fenotípicas que mais excluem do que incluem.

A discussão do signo *afro* posta por Cuti (2010) se relaciona com a fala de Ignácio quando o mesmo escolhe o termo *moreno* para denominar a si e aos seus semelhantes, evitando, talvez inconscientemente a palavra *negro*, pois

Há, ainda hoje, muitas pessoas que evitam certas palavras como se, ao pronunciá-las, o malefício fosse atraído. É provável que a palavra “negro”, para quem é racista ou sua vítima conformada, deva ter aquele sentido de tabu: se falar atraí (CUTI, 2010, p. 10).

A respeito da palavra negro, temos as seguintes considerações:

Usada em diversos contextos para demarcar significados negativos ela foi também utilizada pelo racismo para caracterizar a suposta inferioridade dos africanos de pele escura. Os povos que foram ficando mais claros durante o longo período histórico da humanidade guerrearam contra os mais escuros. É dessa passagem que remonta esse uso da cor para estigmatizar (CUTI, 2010, p. 3).



Isso explica que “Quando dizem “mestiço”, entretanto, estão querendo dizer “não negro” ou “quase branco” (CUTI, 2010, p. 5). E a fim de relacionar essas reflexões teóricas com a presente pesquisa, podemos começar considerando que o sistema racial classificatório é também um processo de construção identitário e se os sujeitos negros integrantes do Clube Treze de Maio se definiram enquanto morenos, cafuzos, mestiços ou mulatos, o fato é que houve algum momento na história do nosso país que esses signos tinham relação com os indivíduos pretos e pardos; e estas denominações são correntes nos enunciados analisados, não necessariamente enquanto fugas, mas enquanto discursos permitidos por determinadas épocas.

Assim sendo, o pensar na escolha do signo moreno apenas como um indício de fuga cometida por mais de um entrevistado, pois além de Ignácio, Nilma e Carolina também utilizaram esta sinalidade para classificar o público que frequentava o Clube Treze de Maio, implica em desconsiderarmos parte do o processo histórico do país, bem como as construções identitárias dos sujeitos que utilizaram este signo para demarcarem o terreno racial intermediário em que se veem.

Sobre os demais entrevistados, percebemos que Luís e Enedina utilizam sem “medo” a palavra negro e atribuímos a essa atitude o fato de serem mais jovens e terem um nível escolar mais elevado que os outros entrevistados, pois talvez tenham acompanhado as discussões mais recentes acerca do processo de valorização identitário acerca da palavra negro que durante um tempo se contrapôs ao termo preto.

Em relação à Benedita, Lélia e José, que também utilizam várias vezes o signo negro, talvez isso esteja atrelado ao fato de ambos serem parentes de militantes negros e terem participado do clube como membros de organizações internas da instituição, fato este que pode ter colaborado para um processo de reconhecimento e pertencimento ao grupo racial que considera ou compreende o sinal negro.



A entrevistada Neusa utilizou o signo *negra* (feminino de negro) apenas uma vez em sua fala e para se referir à raça, mas usou como marcador de gênero, para se referir à raça das pessoas que iam até o clube; interpretamos isso como um indício de um lugar de conflito entre o poder ou não usar o signo, pois ela se define como frequentadora assídua do clube e neta de um dos fundadores da instituição; logo, há uma noção de pertencimento em seu discurso, porém a palavra *negro/negra* não aparece com tanta naturalidade ou frequência, embora a entrevista tivesse espaço para isso.

Essa discussão sobre a palavra negro foi posta a fim de evidenciar que “Se o Brasil se concebe branco e mestiço, precisa se conceber negro. Não o fazendo, o país vai continuar rejeitando a si mesmo” (CUTI, 2010, p. 11). E os depoimentos nos mostraram o quão complexo é o processo de autoclassificação enquanto uma prática identitária libertadora, que se constrói em um processo delicado.

“Só pelo nome nós já sentiam um pré-conceito em relação aos frequentadores” – a visibilidade do Clube Treze de Maio

A outra categoria discutida refere-se à visibilidade da instituição pelos seus não frequentadores e pela cidade de Ponta Grossa. E a fim de realizar esta problematização, fizemos a Lélia a seguinte pergunta: *Como o Clube Treze de Maio era visto na cidade, no momento em que a senhora o frequentou?* E a entrevistada de 85 anos assim organizou sua resposta:

Muito querido e muito respeitado! (LÉLIA, 2016, entrevista)

O relato de Lélia conta com elementos que valorizam a instituição, pois além dos adjetivos favoráveis ao clube, compreendidos pelos signos *querido* e *respeitado*, a respondente verbaliza duas vezes um advérbio de intensidade, representado pelo sinal *muito*.



A resposta de Lélia traz considerações que se relacionam com outros enunciados. Nilma é um deles, pois corresponde à fala de uma senhora de 62 anos que também elaborou uma resposta que positiva o clube. Perguntamos a ela: *Como o Clube Treze de Maio era visto na cidade de Ponta Grossa?* E a entrevistada fez a seguinte colocação:

Era um clube muito bom, muito falado né. Ele foi um clube muito falado. Bastante sócio né, sociedade, é de sócios né, então foi um clube muito bom! (NILMA, 2016, entrevista)

Além do processo de reafirmação sobre a representação do clube que inicia no projeto de dizer *Era um clube muito bom*, que é repetido ao fim da fala com a colocação *foi um clube muito bom*, podemos interpretar o indício de temporalidade que remonta o período em que a entrevistada se refere, pois, os significantes *Era* e *foi* são evidentes na construção narrativa. O que implica em dizermos que ela faz, talvez de modo involuntário, uma comparação entre o clube no passado e na atualidade. *Era/foi* compreende a algo que já não é mais.

O enunciado de Nilma se diferencia do anterior ao haver uma preocupação em justificar o motivo que levava o clube a ser muito falado, e ela atribuiu essa “popularidade” ao sinal representado pelo signo *sócios*.

Outro enunciado que contém indícios de uma visibilidade positiva acerca da instituição negra é a fala de Carolina. Perguntamos a ela em relação ao período em que teve contato com a instituição: *Como o clube era visto?* A entrevistada assim nos respondeu:

Era muito chic, muito bem visto, muito bem aceito na sociedade. Nossa! Quem era Treze/sócio do Treze de Maio estava “por cima da carne seca” sabe? (CAROLINA, 2016, entrevista)

A construção discursiva de Carolina traz pistas de uma entidade reconhecida pela sociedade pontagrossense, pois os signos



chic, visto, aceito são acompanhados de sinais intensificadores representados pelas palavras *bem* e *muito*. Que antecede uma expressão de admiração imbricada no signo *Nossa*, que a mesma profere em seguida de modo explicativo.

O próximo trecho referente a frase: *Quem era Treze/sócio do Treze de Maio estava “por cima da carne seca” sabe?* Aparece como uma forma de situar o “bom” lugar deste clube na sociedade, pois a expressão “*por cima da carne seca*” está posta como um modo de exemplificar o quão superior eram os sócios do clube. O ideal de superior pode ser interpretado nas entrelinhas da junção enunciativa *por cima*, presente no ditado popular verbalizado pela entrevistada.

E a fim de problematizar a heterogeneidade discursiva dos entrevistados, traremos a fala de Benedita. Direcionamos a ela a seguinte pergunta: *Como o Clube Treze de Maio (quando você frequentava) era visto na cidade?* E a respondente construiu o seguinte enunciado:

Mas agora eu [...] com outra experiência de vida, eu acho que já havia o preconceito, assim, era preconceito puro, não assim marginalizado, não! Mas, muito preconceito (BENEDITA, 2016, entrevista).

Essa construção verbal traz indícios de uma tomada de consciência acerca do preconceito atribuído ao clube, pois a respondente inicia a frase com a colocação *Mas agora*, aparentemente a fim de situar que “agora” ela consegue perceber que já havia o preconceito no momento em que ela frequentava a instituição, pois registra isso através da fala: *era preconceito puro*.

A mesma apresenta uma preocupação em explicar que o preconceito não era *marginalizado*, signo este que pode ser compreendido dentro do enunciado como um sentido diferente do usual; podendo ser interpretado como um modo de evidenciar que o clube não era “apontado” ou “difamado”, mas o pré-conceito era velado, como ainda existe na atualidade acerca das culturas e dos sujeitos negros.



O próximo enunciado que se relaciona com a fala apontada anteriormente, corresponde à construção discursiva de Luís, homem de 38 anos. E a fim de encontrarmos mais indícios acerca da relação entre clube negro e cidade branca, perguntamos a ele: *Como o Clube Treze de Maio era visto na cidade?* E o entrevistado construiu a seguinte narrativa:

Ah, esse aí já [...] (irônico) era meio complicado por ser um/pelo nome da instituição, ser uma data afrodescendente, só pelo nome nós já sentíamos um pré-conceito em relação aos frequentadores[...]. Era frequentado por muitas pessoas, não interessava a cor, mas alguns (posso chamar de ignorantes) que não entendiam, não liam, iam pelas suas cabeças diferentes, ali, tínhamos um preconceito, ali perante a sociedade (LUÍS, 2016, entrevista, grifo nosso).

O entrevistado responde com bastante ironia e se mostra bem incisivo em sua fala; faz também um movimento que considera a nomenclatura da instituição como o primeiro fator responsável pelo preconceito atribuído ao clube. Outro aspecto observado no enunciado de Luís é o modo em que o mesmo se sente autorizado a classificar os não-conhecedores da instituição, não adeptos das práticas de leitura, detentores de senso comum como *ignorantes*.

Percebemos através deste enunciado um jogo identitário entre frequentadores e não frequentadores, que é apontado pelo respondente quando este se apropria dos signos sentíamos e *tínhamos* a fim de se colocar enquanto um coletivo, uma sociedade, que respondia a outra sociedade.

O outro enunciado problematizado é de Enedina, mulher, negra e de 39 anos. E novamente, a fim de relacionar as respostas, perguntamos a ela da seguinte maneira: *Como o Clube Treze de Maio era visto na cidade?* E Enedina assim se colocou:

Olha! Infelizmente falavam mal, mas a maioria das pessoas ia (gargalhada) né? Era um clube né, falavam que era um clube só pra negro, mas todos frequentavam. (ENEDINA, 2016, entrevista, grifo nosso)¹⁴

14. ENEDINA. *Entrevista VIII*. [jan. 2016]. Entrevistadora: Merylin Ricieli dos Santos. Ponta Grossa, 2016. 1 arquivo. Mp3 (tempo em 10:33 min/s).



Este enunciado apresenta concordância com os dois outros enunciados anteriores, em relação a uma visão negativa ou preconceituosa acerca do clube; porém a atitude responsiva de Enedina está justamente na gargalhada que ela emite após verbalizar que embora falassem mal, a maioria das pessoas iam até o clube. Em relação à questão identitária, há indícios desta quando Enedina profere o signo *infelizmente*, quando expressa a sua opinião com sinais de indignação (modo de sentir); além do signo *negro* que ela verbaliza para explicar que ainda que fosse rotulado como um clube de negros, todos frequentavam.

A exposição de sentimento e ideia de pertencimento identitário pode também ser observada no enunciado de Neusa, pois direcionamos a ela a seguinte pergunta: *Você pode falar um pouco sobre como que era o clube no período em que você frequentou?* E a mesma assim se colocou:

[...] o Treze de Maio fez parte dos meus antepassados, dos meus avós, as minhas tias, até que chegou a mim e foi uma coisa maravilhosa (NEUSA, 2016, entrevista).

E para que possamos fazer um balanço das opiniões referentes à instituição referida, podemos dizer que dos nove entrevistados, três afirmaram que o clube era bem visto pela sociedade, enquanto outros três disseram a entidade negra era malvista. A pergunta não foi realizada para outros dois contatados, pois seguiu outro viés e eles se ativeram a outros detalhes.

No entanto, ainda dentro da categoria sobre a visibilidade da instituição pelos seus não frequentadores e pela cidade de Ponta Grossa, traremos o último enunciado que trata dessa temática e que apresenta indícios de uma relação de conflito entre frequentadores e não frequentadores da instituição. A construção discursiva é de José, sujeito de 62 anos. Realizamos a ele a seguinte questão: *Como o Clube Treze de Maio era visto na cidade de Ponta Grossa?* E o respondente assim se pronunciou:



[...] tinham um pouco acho que [...] de inveja do Treze de Maio assim, por ser todos praticamente todos/quase todos negros né. E estava subindo muito na mídia [...] ficando famoso demais. E acabou que os clubes de alta sociedade, que estava sempre arrumando um pretexto para que fechasse, porque não sei. Até arrumavam mentiras que eram briguentos, que eram/faziam vândalos. E era tudo mentira (JOSÉ, 2016, entrevista).

A fala de José *a priori* traz sinais de uma inconformidade acerca dos outros clubes ao se depararem com um espaço frequentado por *quase todos negros* e que vinha se destacando na sociedade. Os sinais são compreendidos pelo signo *inveja* e pelo fragmento *arrumando um pretexto* e *mentira*, esses que remontam ainda a um cenário de conflito entre um clube negro e as demais entidades recreativas.

O enunciado de José encontra-se em um caminho sinuoso quando buscamos a forma de visibilidade do Clube Treze de Maio para os não frequentadores e para o município, visto que o entrevistado faz um movimento que demonstra antes de tudo a questão racial enquanto elemento desconfortável para os outros clubes, pois ele atribuiu a inveja que as demais instituições tinham do clube, devido ao fato de serem todos/quase todos negros e estar *subindo muito na mídia, ficando famoso demais*. Ou seja, a inveja é antes por serem negros e depois por estar se destacando socialmente.

Outro aspecto que pode ser observado no enunciado apresentado é a polaridade entre o lugar em que os outros clubes se encontravam e o não lugar em que o Treze de Maio estava posto, pois os primeiros sentiam-se autorizados a intervir no funcionamento do segundo, tanto *que estavam sempre arrumando um pretexto para que fechasse*. Sobre essa ação, José verbaliza não saber o porquê deste desejo alheio, porém, considerando o caráter da sociedade pontagrossense e o período em que José frequentou a instituição, a resposta para ele pode estar na sua própria fala: *por ser todos praticamente todos/quase todos negros*. E na expectativa de observar a



atividade responsiva presente na construção ideológica verbal do entrevistado, percebemos que o mesmo dá aos autores do discurso de difamação do clube uma resposta, que se constrói no trecho *E era tudo mentira*.

Sobre as relações dialógicas presentes na fala de José, seu enunciado apresenta pontos de discordância entre os discursos presentes no relatório de sentença, analisado no capítulo anterior; porém, se relacionam, pois, o relatório de sentença trata justamente de um abaixo-assinado que tinha como objetivo o fechamento da instituição negra.

Após analisar os sinais evidenciados nos discursos dos entrevistados, notamos que o processo de construção de um clube negro pode ser interpretado como uma tentativa bem-sucedida de inserir os sujeitos negros pontagrossenses na sociedade.

Ao observar as interdições e negociações constantes em que esta entidade negra se consolidou, compreendemos que havia elementos que iam além das questões de raça nos eventos do clube, pois os depoimentos apontaram indícios de frequentadores não negros nas dependências da instituição; ainda que fossem minorias, estavam presentes e isso mostra o encurtamento de fronteiras entre frequentadores negros e frequentadores brancos, que ocorre a partir de determinados avanços temporais que fez com que o clube passasse a se “abrir” para sujeitos de outras raças.

No princípio era a percepção das diferenças raciais que moviam as dinâmicas sociais do Clube Treze de Maio; com o passar dos anos, ao incorporar os sujeitos não negros em seus eventos, podemos dizer que a percepção passa a ser também das diferenças de classe compreendida como “Um grupo de indivíduos que compartilham interesses e destinos comuns em razão de sua posição no sistema de produção e da estrutura política” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 95).



Isso justifica a inserção de indivíduos de classes sociais populares na sociedade recreativa que tinha este caráter. Assim, os sujeitos negros participantes do Clube Treze de Maio tinham uma relação de classe social com os frequentadores brancos da instituição, que se diferenciava da relação racial entre os frequentadores pretos e pardos.

O clube pode ser considerado uma fronteira entre as formas de sociabilidades ocorridas em Ponta Grossa e os demais sujeitos não inseridos nelas. O primeiro elemento que evidencia a instituição negra problematizada enquanto um espaço de fronteira é o próprio nome do clube, que remonta a um processo vivenciado pelos sujeitos negros, que difere das experiências brancas.

Outro aspecto relevante que evidencia as fronteiras entre o clube Treze de Maio e as demais instituições recreativas da cidade refere-se aos eventos que os membros deste espaço negro organizavam, pois a maioria das festividades tinham como propósito valorizar a cultura e os costumes negros, diferentemente dos demais clubes situados na cidade.

Os já citados concursos de beleza negra podem ser vistos como um exemplo de fronteira que em hipótese alguma poderia ser ultrapassada pelos sujeitos brancos, pois o objetivo deste evento era colocar em evidência os homens e as mulheres negras e o espaço dos sujeitos não negros nestes concursos se limitava à plateia.

A ideia de fronteiras étnicas está presente na obra *Teorias da Etnicidade*, de Poutignat e Fernart (1998), produção bibliográfica que traz as discussões de Fredrik Barth (1998) intitulada de *Grupos Étnicos e suas Fronteiras*.

A referência à obra citada está posta a fim de pensarmos o Clube Treze de Maio como o um espaço de construção de grupos étnicos negros, marcado pela diversidade, heterogeneidade e



diferentes gerações. Em relação aos grupos étnicos, é possível defini-los enquanto:

Grupos que alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença torna-se importante para a propagação da comunalização, pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente (WEBER, 1971, p. 416 *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 37).

Através dos discursos problematizados referentes ao Clube Treze de Maio e da noção de grupos étnicos aqui citada, entendemos que a forma de sociabilidade negra aqui referida contou com diferentes momentos na construção dos grupos étnicos, pois no início da criação do clube, o mesmo era movido por relações sociais que priorizavam os sujeitos de raça negra, após 1920 o estatuto do clube registra que a instituição aceitaria pessoas de qualquer nacionalidade, observa-se aí uma inclusão inter-racial que levaria o clube a um viés intercultural no futuro.

O fato de a sociedade recreativa problematizada receber sujeitos brancos em festividades momentâneas não modifica o caráter do clube, pois a inserção desses sujeitos na dinâmica cultural negra é temporária. Além do mais, as poucas atividades organizadas pela diretoria do clube na atualidade, ainda se voltam majoritariamente para os sujeitos pretos e pardos, preservando assim a etnicidade na instituição. Sobre o conceito de etnicidade:

Há que convir com Barth, que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 141).

Entendemos como etnicidade uma tomada de consciência coletiva que faz com que o desenvolvimento de crenças, emblemas, signos ou costumes coletivos sejam o ponto de partida para um



modo de diferenciar um grupo de outros grupos. A etnicidade não é definida enquanto algo imóvel e impenetrável, pois é movida por pessoas que se constroem através de transformações sociais historicamente situadas.

O pensar em etnicidade implica em situar as características deste conceito complexo e inconcluso, porém de grande potencial explicativo, para que possamos compreender as categorias criadas por determinadas comunidades a fim de fortalecer suas identidades.

As categorias elencadas nesta pesquisa estão diretamente relacionadas às questões de etnicidade, pois o presente estudo contou com problematizações acerca dos elementos raça, identidades e cultura, estes que são categorias essenciais para a construção e definição das práticas sociais ocorridas no interior do Clube Treze de Maio e que deram origem aos mais variados grupos étnicos desta instituição.

Algumas considerações

Até aqui, entendemos que frequentadores e ex-frequentadores da instituição a reconhecem como um espaço de representações positivas, pois algumas vozes relataram que os frequentadores eram identificados pela forma de vestimenta em que se apresentavam e, que a fiscalização na entrada era um modo de garantir e preservar a “boa imagem” da instituição. Neste viés, a relação entre os negros aqui “ouvidos” e os outros não integrantes do Clube demarca o caráter seletivo da instituição, assim como a preocupação por parte dos membros da diretoria da entidade em barrar quem não estava vestido de modo adequado.

Assim, o Clube Treze de Maio se constituiu enquanto um clube social que prezava pela aparência de seus frequentadores, pelo



modo como eles se dão a ver neste espaço social e pelo modo como podem ser vistos e dar a ver a instituição dentro da sociedade. Tal preocupação era estratégica (quando não, necessária) no sentido de não dar margem para a reprodução e perpetuação de estereótipos negativos que acompanhavam historicamente o grupo racial que os participantes do clube pertenciam.

A pergunta sobre como os frequentadores e os não frequentadores viam o clube também foi respondida através dos indícios problematizados nas falas dos respondentes. O clube era bem e malvisto, bem visto pelos frequentadores e por parte da sociedade local e mal visto por uma parcela significativa de não frequentadores. Sobre aos fatores que apontaram para o clube enquanto espaço negativo referem-se a questões raciais; enquanto os positivos voltam-se para aspectos sociais e de pertencimento, que foram atribuídos aos eventos, festividades e identificações lá fortalecidas; de modo que os enunciados construídos nas entrevistas colocaram o clube como um espaço familiar, animado e acolhedor, utilizando a comunicação responsiva para desconstruírem imagens negativas atreladas à entidade.

Após as discussões elencadas, podemos dizer que o presente capítulo atingiu seus objetivos, pois respondeu à pergunta que buscava compreender de que forma o clube analisado participa das identidades dos sujeitos que dele participam; e os meios utilizados para construir essa resposta foram as falas dos sujeitos de pesquisas que apontaram para o Clube Treze de Maio como um espaço negro onde as culturas negras eram evidenciadas e os sujeitos negros sentiam-se integrantes das práticas sociais ali realizadas, pois se identificavam com elas e com os demais membros.



Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão; ver. trad. Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Phillipe (org.). *Teorias da etnicidade*: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fernard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

CARVANO, Luiz Marcelo Ferreira; PAIXÃO, Marcelo. Censo e demografia – a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2 ed. Salvador: Asssiação Brasileira de Antropologia/EDUFBA, 2008, p. 25-61.

CUTI, Luis Silva. Quem tem medo da palavra negro. *Revista Matriz*: uma revista de arte negra. Grupo Caixa Preta, de Porto Alegre (RS), p. 1-3, nov. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2nOBrL0>>. Acesso em 2 set. 2019.

ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes sociais negros*: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural) – Centro de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. The worl of the representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation*: cultural representations and signifying practice. London, Sage Publications, 1997, p. 13-74.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

IBGE. Povo/Educação. *Vamos conhecer o Brasil*. Censo-2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2LfExAL>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

POUTIGNAT, Phillipe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

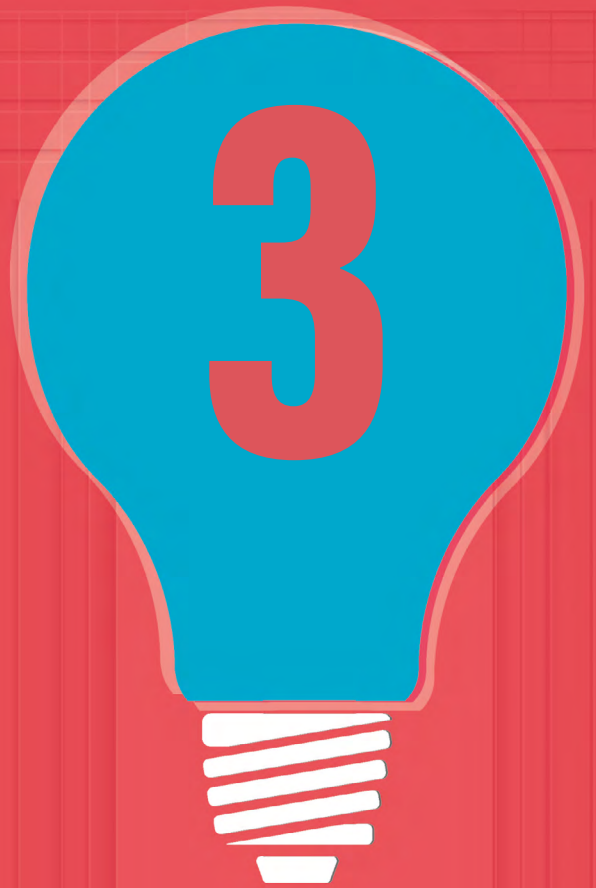


SANTOS, Merylin Ricieli dos. “*Quem tem medo da palavra negro?*” Morenos, misturados, mestiços, cafusos, multados, escuros, preto social, participantes do Clube 13 de Maio – Ponta Grossa (PR), 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2016.

SOUZA, Nessa Santos. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SOUZA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.





Maísa Cardoso

Interculturalidade e formação de professores: o indígena em questão

**Resumo:**

Neste contexto de pesquisa etnográfica em LA, apresentamos uma análise intercultural de trechos discursivos no que tange à cultura indígena em contexto de formação docente (previsto nas leis Nº 10.639/03 e Nº 11.465/08). O objetivo é explorar algumas evidências do processo de deslocamento cultural observando nos excertos de enunciados de uma professora participante dos encontros da Equipe Multidisciplinar (EM) de uma escola pública do Paraná. As categorias desta análise são propostas por Janzen (2005) estão relacionadas aos estudos do Círculo de Bakhtin. A análise demonstra uma ênfase no movimento intercultural da duplicação, o que aponta para a necessidade de mais diálogos interculturais quanto à cultura indígena na formação da EM.

Palavras-chave:

Interculturalidade; Formação de professores; Relações étnico-raciais; Equipe multidisciplinar.

Introdução

O artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre a formação de docentes para as relações étnico-raciais (CARDOSO, 2019). Neste capítulo, propomos uma análise intercultural de trechos discursivos de uma professora participante gerados por ocasião dos encontros de formação de professores para a Equipe Multidisciplinar (EM) de uma escola pública na região de Curitiba, no Paraná, no ano de 2016. O objetivo é explorar algumas evidências do processo de deslocamento cultural percorrido pela professora durante o desenvolvimento da reunião, no que tange à cultura indígena e à necessidade do trabalho com a história indígena em sala de aula. Esse estudo da cultura indígena está previsto nas ações afirmativas legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena e as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. Para tanto, tomamos como categorias de análise as discutidas em Janzen (2005): duplicação do outro, construções híbridas e exotopia, as quais expressam os movimentos de aproximação entre a docente e a cultura indígena. Essas categorias estão relacionadas aos estudos do Círculo de Bakhtin¹⁵ e de interculturalidade.

Pretendemos, a partir da análise, discorrer sobre os níveis / fases que se apresentam os discursos de uma das docentes participantes em dois momentos da formação de professores: a primeira reunião do grupo e a segunda reunião. Alertamos, ainda, para a progressão desse diálogo intercultural na formação da Equipe

15. Utilizamos a expressão "Círculo de Bakhtin" porque as reflexões e obras não dizem respeito apenas à Bakhtin, mas a um grupo que tinha partição de vários outros intelectuais (conforme será apresentado em trajetória história do autor no capítulo). Principalmente, tomamos como base Bakhtin (2002, 2003, 2010) e Bakhtin e Volochinov (2006).



Multidisciplinar a fim de que haja compreensão das diversas culturas e de seus imbricamentos, no sentido de que isso se reflita nas interações aluno-professor-escola, contribuindo para uma melhor formação quanto à diversidade cultural, exigência de construção social e ética neste contexto.

Interculturalidade no contexto escolar

As relações culturais se fazem presentes no contexto escolar, são diversas as culturas que circulam neste ambiente, culturas todas permeando/construindo as interações dos alunos e dos que habitam a escola. As culturas são/estão *impregnadas* nas relações vidas familiares, nas relações entre os colegas e nas histórias de vida de estudantes, funcionários, professores, pedagogos e diretores, todas essas culturas se entrelaçam e são negociadas nas relações vivenciadas na escola. Neste contexto, a discussão sobre interculturalidade é fundamental, pois as relações sociais são negociadas, segundo a perspectiva bakhtiniana, na alteridade, nos olhares dos outros, é que nos constituímos.

Desde a aprovação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004a, 2004b) e as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, conforme documentos oficiais, as escolas devem auxiliar na construção de uma sociedade brasileira que valorize a riqueza de relações étnico-raciais. Assim, esses documentos propõem uma política de incentivo e reparação no que tange à igualdade racial nas escolas brasileiras de ensino básico públicas ou privadas.

A escola, portanto, torna-se lugar crucial de enfrentamento à exclusão social e ao preconceito. Por meio da Instrução 010/2010,



propõe-se a formação das Equipes Multidisciplinares (EMs) em todos os Núcleos Regionais de Educação e Rede de Educação Estadual (NRes). Além disso, instrui que os NRes sejam responsáveis pela formação continuada dessas equipes, estabelecendo calendário anual para os encontros e discussões das EMs. Nesse contexto de formação continuada de quase dez anos, parece importante observar/compreender as consequências dessas ações afirmativas¹⁶ em contexto escolar. Nosso trabalho, a partir de um recorte de pesquisa, pretende observar e refletir sobre este lugar de ensino-aprendizagem para as relações *étnico-raciais*.

O que buscamos compreender, neste capítulo, é como os discursos dos professores em formação na Equipe Multidisciplinar (EM) expressam as questões interculturais, buscar marcas de compreensão por meio dos discursos de alguns dos professores (as). Se a EM é formada como equipe que multiplicará as discussões étnico-raciais na escola, como proposta de construção de uma valorização à diversidade racial, parece justificável lançarmos olhar sob os discursos produzidos nesses encontros. A partir de uma pesquisa etnográfica, com transcrição de acordo com o NURC (PRETI, 1999), para este capítulo, selecionamos trechos de enunciados de uma docente participante da EM. Esses dados foram selecionados de uma das gravações em vídeo das reuniões da Equipe Multidisciplinar. A seleção foi feita em função da temática escolhida – a cultura indígena. Os excertos a seguir apresentam relações discursivas que se constituem das posições sociais marcadas na interação: eu ocupo a posição de professora-coordenadora da EM e converso com duas professores participantes da EM, sendo que trechos de enunciados de uma delas é que foram destacados para análise neste capítulo, em vista de ela ter experiência de três anos

16. Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente. Disponível em: <<https://bit.ly/2cwylg4>>. Acesso em 01 mar. 2017.



na EM, como participante, bem como nos encontros ser a interlocutora que mais apresentou excertos que trataram da cultura indígena.

Assim, entendemos que pensar a interculturalidade nos discursos de formação desses professores pode favorecer reflexões e contribuir para exploração de contextos de formação que atuem para a diversidade cultural e desconstrução de preconceitos, visões estereotipadas de culturas diversas. Desse modo, a interculturalidade favorece o respeito às diferenças, tornando possível o diálogo com grupos, em diversos aspectos culturais (STORK & JANZEN, 2013).

Segundo Eagleton (2015, p. 51), “a cultura pode ser resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico”. Nesse sentido, os discursos na formação de professores da EM revelam os pontos de vista dos docentes quanto ao que seja cultura indígena, quanto ao que deva ou não ser relevante para os estudos em sala de aula sobre essa cultura. Sem dúvida, revelam, lugares ideológicos desses docentes.

Esses lugares ideológicos culturais são manifestos nos discursos, nas linguagens, uma vez que concebemos a linguagem pelo viés bakhtiniano: como sendo signo ideológico, dialógico, orientado para outro (BAKHTIN, 1992). “A forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN, 1992, p. 92). Ainda, a “língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo” (BAKHTIN, 1992, p. 96). Além disso, sendo ideológico, é social, ou seja, a linguagem está relacionada manifestada na cultura que reflete e refrata a linguagem em um movimento ininterrupto.



Movimentos de aproximações culturais

Para refletirmos sobre a interculturalidade, faz-se necessário compreender como se dão as aproximações culturais, neste caso, a cultura da docente com a cultura indígena; para tanto, seguiremos os estudos de Janzen (2005). Dialogando com os estudos do Círculo de Bakhtin, o autor propõe três categorias que denotam os movimentos de aproximação com o outro. Salientamos que apesar dessas categorias serem estudadas e analisadas separadas tendo em vista o objetivo didático, são vivenciadas socialmente em processo de imbricação, quase sempre sendo impossível delimitar fronteiras tão claras de aproximações culturais.

Pretendendo melhor exposição, discorreremos sobre as categorias juntamente com os trechos dos discursos da docente. A primeira categoria é a *duplicação do outro*: a cultura do outro é percebida pelo viés da própria cultura. Há, nessa fase, estranhamento com o outro e a tendência é julgar com base nos próprios valores culturais. Isso favorece uma construção generalizante e estereotipada de mundo quanto à cultura-alvo, gerando uma postura etnocêntrica (julgamento avaliativo de um grupo ou indivíduo sobre a outra cultura), o que, frequentemente, resulta em visões distorcidas do sujeito, que, geralmente, passa a valer para todo grupo. Observemos, por exemplo, o discurso da docente na ocasião em que foi feita uma proposta para que os professores sugerissem conteúdos sobre os estudos indígenas – a docente sugere trazer indígenas para interagir com os alunos (as):

[...] só que eles têm exigência... eles não vêm de graça... daí que você fala assim... vou buscar... a gente dá um almoço pra vocês aqui...que é o mínimo... né? não é só isso... eles querem mais... eles querem que os professores comprem o material deles... o artesanato... a caneta... o cd...((a docente faz gestos de contagem com os dedos da mão- ares de espanto)) (ENO2¹⁷).

17. ENO2 – Sigla para Encontro não-oficial 2 – refere-se a dois encontros que aconteceram antes da reunião oficial da EM, neste tínhamos duas professoras e a coordenadora.



Nesse excerto, notamos um discurso exemplificador da *duplicação*. O *outro* é estranho, o *outro* está exigindo o que não parece comum. O indígena parece não ter o direito de cobrar por um trabalho, como outro sujeito de qualquer cultura, por exemplo, a branca; ainda, parece ser absurdo que ele, mesmo tendo de sair de seu contexto e ir até a escola, exija algo em troca, não somente o trecho do enunciado pode denotar essa interpretação, mas a tonalidade da voz e os gestos, faciais e das mãos, da docente e seus gestos confirmam seu espanto.

Mais um exemplo de duplicação demonstrado em um discurso cuja visão etnocêntrica é marcada, corroborando em preconceito étnico. Neste momento, a professora ainda falava sobre a possibilidade da visita dos indígenas à comunidade escolar. Observemos, a seguir, que se enfatiza no discurso uma visão de povos estranhos, exóticos, alheios totalmente à cultura da docente. Nas palavras de Eagleton (2005, p. 42):

Definir o nosso mundo como uma cultura é arriscar a sua relativização. O nosso próprio modo de vida é simplesmente humano; os outros povos é que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente estranhos.

[...] mas imagina se estes alunos olhar aqui e ver aqueles índios que colocam aquela coisa na boca ((gesto com a mão sobre os lábios imitando o alargador dos índios)) e eles todos pintados... que a gente estuda isso nos livros... ((tom de voz entusiasmados)) (ENO2).

Há ainda algumas questões: o indígena é tratado enquanto grupo e não indivíduo, como se todos os indígenas fossem iguais; é revelado, no discurso da docente, como uma cultura a ser olhada de longe com ar de admiração tão diferente; os indígenas que são representados na fala da docente são os indígenas que representam grupos fixados em uma memória histórica desta docente, mas não representam todos, uma vez que a cultura indígena sofre modificações histórico-sociais como qualquer outra cultura, (a cultura entendida como processo, não estática). Assim, o indígena é percebido



nos excertos da docente como fruto de uma cultura homogênea e alheia a marcas de *civilização*. Entendemos que o discurso da docente dialoga com os discursos de senso comum que se proliferam, desde tempos, representados nos livros, nos filmes e na televisão ocupando o imaginário popular até hoje: os índios só vivem em tribos, alheios a *civilização* e a tecnologia, mantendo ritos tribais considerados estranhos à cultura do branco, seriam, portanto, um *espetáculo* para os alunos.

Ignora-se totalmente a presença de indígenas *blogueiros*, em canais do *youtube* na *web*. Não se destaca, nos discursos da docente, aqueles ocupam cadeiras acadêmicas, produzem ciência e também se expressam por meio de música e filmes em outros campos de comunicação da sociedade que não somente sua tribo.

O segundo movimento, dentro das discussões de interculturalidade, é o do hibridismo intercultural. De acordo com Janzen (2005, p. 35):

[...] construções híbridas: enunciados que, segundo Bakhtin (1998), pertence a um único falante, mas que compõe duas perspectivas, duas linguagens, dois ou mais enunciados em um mesmo conjunto sintático.

Nesse momento, há a mobilização de dois eixos de valores, não apenas um valor, como no primeiro momento, mas há uma aproximação com a cultura do outro, um *quase diálogo*. Nesse estágio, percebemos que o contato com a cultura do outro apresenta “o reconhecimento de marcas da cultura alheia, porém ainda há estranheza e distanciamento” (JANZEN, 2005, p. 58). Ainda, circunscrita aos discursos da primeira reunião, a docente apresenta – entre os discursos de duplicação – discursos que revelam um lugar de construção híbrida. Em vinte e três minutos de reunião, notamos que os discursos se predominam no primeiro movimento. Porém, notamos que três vezes a docente já observa um reconhecimento de marcas da cultura indígena não *lendária*, unificada, fixa, parece movimentar-se para o reconhecimento da cultura indígena:



[os alunos gostam desta] interação... de você conhecer pessoas que trazem ideias [...] nossa... isso eles amam... [...] será que a gente conseguiria trazer várias pessoas... tipo... missionários e... pessoas de outras profissões...que são indígenas...na Federal [UFPR] acho que ... alguma coisa assim pra gente...alunos que estão lá que ... que...estudam lá...são pouquíssimos... né? ...enquanto eu estava estudando lá eram pouquíssimos que você via por ali... (ENO2).

O trecho de discurso citado denota um reconhecimento de que há indígenas na universidade, tendo formação universitária, apesar de esclarecer enfatizando que essa presença é mínima (repete isso – em destaque). Um reconhecimento que é marcado pela estranheza, porém que não deixa de existir.

Outro exemplo ocorre quando, em um discurso, trata dos cursos preparatórios para professores de grupos indígenas, bem como na necessidade de professores indígenas. Havia sido feita uma discussão sobre o *ser professor* de grupos indígenas. Notamos que o discurso revela a possível necessidade de professores indígenas para fortalecimento e reconhecimento cultural do grupo, embora a docente considere isso algo mais difícil. Essa contratação de profissionais indígenas é uma demanda gerada pelas escolas indígenas em regiões de tribos ou fronteiriças às áreas indígenas, ela busca fortalecer e valorizar a cultura indígena e o ensino/manutenção da língua da tribo. Portanto, o discurso da professora dialoga com as políticas afirmativas e parece demonstrar uma aproximação com a cultura do outro no que tange às especificidades de seu contexto escolar, porém ainda se apresenta um grau de dificuldade em aceitar tal aspecto:

[...] eu vi alguma coisa que o governo tá selecionando professores pra trabalhar com os indígenas... [...] você tem que ter disponibilidades e coisas que você tem que ter... mas não tem que ser índio... né... porque se tiver que ser ou de alguma origem indígena já é mais difícil... (ENO2).

Outro exemplo de hibridismo é o que ocorreu em dois trechos do discurso da professora. No primeiro, ressaltou a importância da



cultura indígena, destacando que são estudos que têm sido renegados na Equipe Multidisciplinar – há uma evidência para a valorização da cultura do outro, dos estudos indígenas, inclusive, a docente alertou para uma melhor divisão dos estudos com a cultura negra, conforme determinam, inclusive, os documentos oficiais:

[...] uma coisa que eu acho legal também... [...] resgatar também a importância da cultura indígena... assim tipo focando mais... porque, nos primeiros anos que a gente fez parte da equipe... era tudo negro... o negro... o negro ... o preconceito... [...] ((era a terceira vez que a docente fazia parte da Equipe Multidisciplinar do colégio)) (EM1¹⁸).

Outro momento, na segunda reunião, a docente expõe um contradiscurso no que tange às atividades laborativas do indígena, o que denota indícios de reconhecimento da cultura indígena:

[...] ele era visto como inferior, o que não gostava de trabalhar...e tal, daí tinha a questão...você tinha de comparar ele porque o branco trocou o trabalho do índio pelo trabalho do negro, também se imaginava a questão de que porque o negro era mais forte, o índio era preguiçoso. Na verdade, não era nada disso... (E1).

Por fim, há o movimento de *exotopia*, considerado por Bakhtin (1987) o instrumento mais poderoso da compreensão. É necessário ressaltar, como Janzen (2005, p. 60), que essa categoria não pode ser dissociada de outras questões bakhtinianas como o plurilinguismo social, o presumido e a natureza dialógica da linguagem. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 43), tratamos do *estar fora*, sendo fundamental o excedente de visão: “quando contemplo um homem situado fora de mim e a minha frente, nossos horizontes concretos não coincidem”. Para Janzen (2005, p. 61), o autor apresenta “neste processo dialógico a empatia”, ver o mundo com os olhos do outro (valores). A riqueza da exotopia está no “fato de que o outro vive (e está vivendo) numa categoria de valores diferentes”. Assim, na exotopia, o outro é percebido e entendido a partir dos valores do outro; como em um distanciamento empático.

18. E1 – sigla para Encontro Multidisciplinar 1 – reunião oficial do cronograma de 2016.



Nos dados gerados desta reunião, não houve movimento de exotopia expresso nos discursos da docente.

Considerações finais

Nosso objetivo foi analisar os movimentos de interculturalidade presentes nos trechos de discursos de uma docente da Equipe Multidisciplinar de uma escola pública de Curitiba, no Paraná. A análise revelou que a docente, nos discursos, intercalou movimentos de *idas e vindas* quanto às categorias duplicação e construções híbridas, porém não revelou movimento de exotopia em seus discursos sobre as culturas indígenas.

Assim, predominou em seus discursos, quanto à interculturalidade, na duplicação, ou seja, a cultura indígena é posta como exótica, estranha e, aparentemente, ligada às representações de lendas e mitos presentes nos livros didáticos menos atualizados. O etnocentrismo deste discurso da docente leva à evidente discriminação da cultura do outro em alguns momentos.

Mas, às vezes, os discursos se imbricam, e notamos outras vozes (em conflito) que aproximam o discurso dessa professora ao híbrido, havendo assim, um quase reconhecimento da cultura do outro. Percebemos uma tensão ideológica neste aspecto em que há uma resistência a um aparente reconhecimento do outro. Por fim, em nenhum momento dos trechos de enunciados selecionados, revelou-se movimento de exotopia por parte da docente, o qual reconheceria a cultura indígena em sua alteridade, revelando uma compreensão mais empática da cultura do outro.

Mediante este breve estudo, consideramos imprescindível estudos/intervenções no contexto escolar, principalmente na



formação da Equipe Multidisciplinar, no que concerne a interculturalidade. Já que concebemos como Bakhtin (2003, p. 368) não existimos sem o outro, urge um reconhecimento da alteridade étnico-racial nesta formação, um reconhecimento empático das outras culturas, que também são nossas, uma vez que as culturas nossas e alheias se imbricam, interagem e se misturam em nossas relações histórico-sociais.

Dessa forma, os docentes, munidos de discussões de formação de interculturalidade, poderão construir discursos de valorização étnico-racial e desconstruir discursos de preconceito, de intolerância, de rejeição ao que é diferente, alheio aparentemente à própria cultura. Uma escola empática culturalmente é, sem dúvida, o que queremos construir, e é preciso buscar caminhos a seguir para isso. Os estudos da interculturalidade com bases bakhtinianas pode ser um deles.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na vida e discurso na arte*, 1926. Disponível em: <<https://bit.ly/2lwTntE>>. Acesso em: 05 abr, 2017.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB 14/1999. *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004a. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004b. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>.

CARDOSO, Maísa. *Análise de negociações de identidades sociais em discursos de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais na equipe multidisciplinar*. 296 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2019.

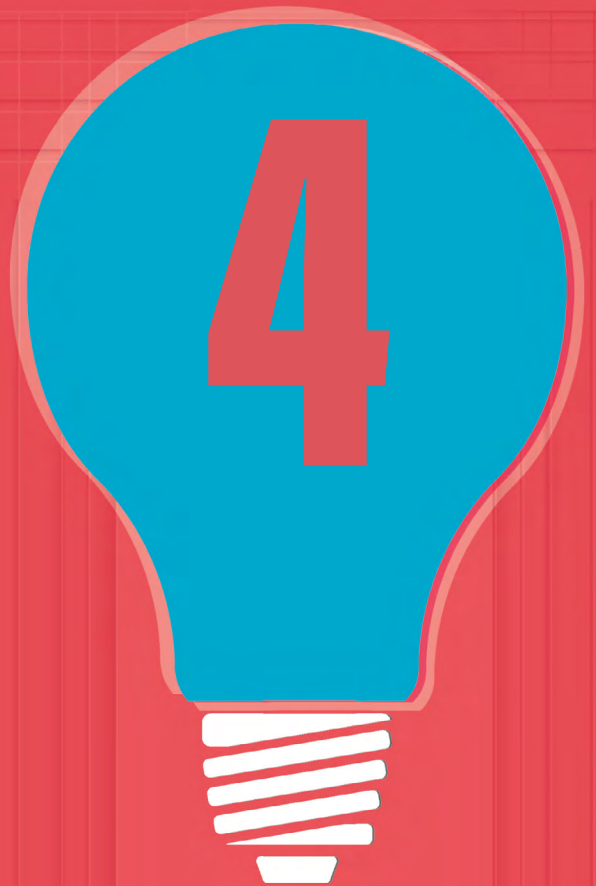
EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

JANZEN, Henrique Evaldo. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PRETI, Dino (org.). *O discurso oral culto*. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações: FFLHC/USP, 1999.

STORCK, Damaris Fabiane; JANZEN, Henrique Evaldo. Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural. *Educ. Real.*, v. 38, n. 1, p. 319-337, 2013.





Ivete Oczust Nitek

**Um contraste entre portugueses
e o polonês:**
atitudes linguísticas
em uma comunidade de imigrantes
poloneses no sul do Paraná

**Resumo:**

Parte-se do pressuposto de que vivemos em uma sociedade multilíngue e não homogênea, dependendo da posição teórica assumida pelo observador. Dessa forma, objetiva-se por meio deste trabalho, pelo viés da Sociolinguística, observar os contrastes entre o Polonês e o Português, verificando as atitudes linguísticas dos falantes do município de Cruz Machado, Sul do Paraná, levando em consideração a faixa etária, sexo e local em que moram esses informantes, zona rural ou urbana, tendo em vista que a imigração para esta localidade se deu a mais de um século e que, desde então, esta vem sendo atravessada por inúmeras mudanças advindas de diversas formas, dentre elas a globalização.

Palavras-chave:

Polonês; Globalização; Imigrantes.

Introdução

Nossa sociedade pode ser vista como multilíngue dependendo da posição teórica assumida pelo observador, não sendo, portanto, propício concebê-la como homogênea rompendo com a concepção que se tem do país, isto é, de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa (OLIVEIRA, 2000). Tendo em vista a multiplicidade linguística e cultural, destacando que não podemos falar de língua sem pensarmos em cultura, objetiva-se, por meio deste trabalho, observar os contrastes entre o Polonês e o Português. Tal observação busca verificar as atitudes linguísticas dos falantes do município de Cruz Machado, Sul do Paraná, abarcando tanto falantes mais velhos como falantes mais jovens, tendo em vista que a imigração para esta localidade se deu há mais de um século e que, desde então, esta vem sendo atravessada por inúmeras mudanças advindas de diversas formas. Dessas mudanças, recebem destaque os meios de comunicação e a globalização, a qual, segundo Stuart Hall (2011), vem conectando e interligando comunidades

Este trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica, qualitativa exploratória de cunho etnográfico e é desenvolvida no campo da Sociolinguística, a qual é considerada uma disciplina independente, com metodologia própria e que estuda a língua em seu contexto social, preocupando-se em explicar a variabilidade linguística, a sua inter-relação com fatores sociais e o papel que esta variabilidade linguística desempenha nos processos de mudança linguística (CORVALAN, 1989, p. 1).

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, destaca-se o contexto sobre o qual estamos tratando, ou seja, apresenta-se informações sobre a cidade de Cruz Machado e sua população com base em Rockemback (1996), Nossa História, Nossa Vida



(2011) e Renk (2009), salientando as culturas e línguas locais. Além disso, observou-se como os sujeitos desta comunidade identificam a língua que falam; se eles reconhecem, observam e dão exemplos dos falares diferentes do seu agora e antigamente, tanto em seu município como em seu país; se os sujeitos dessa comunidade utilizam em sua casa, com seus familiares ou amigos, alguma língua diferente; o que eles pensam sobre isso e se eles ensinaram, ensinam ou ensinariam essa língua diferente do português brasileiro aos seus filhos. Em um segundo momento, apresenta-se a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Na terceira parte, reflete-se sobre as atitudes linguísticas. Em um quarto momento, apresenta-se a análise de dados e o último momento trará algumas considerações ressaltando a necessidade de proporcionar aos sujeitos novas perspectivas de reflexões sobre língua e cultura, para que eles possam agir a(s) língua(s) que os identifica(m) sem medos e sem preconceitos. É importante destacar que essa pesquisa, posteriormente, subsidiará uma investigação mais ampla, com mais informantes e envolvendo construções identitárias nesta mesma comunidade. Busca-se com essas reflexões, contribuir posteriormente para o enfrentamento de preconceitos linguísticos, identitários e culturais vivenciados por diferentes comunidades de imigrantes.

A cidade

Volta-se a atenção para a cidade de Cruz Machado, localizada na região sul do Paraná, que possui atualmente cerca de quase 20 mil habitantes, residentes em grande parte na região interiorana, dentre eles descendentes de ucranianos, alemães, italianos e os poloneses, olhar voltado de nossa observação. Os imigrantes poloneses eram em maioria camponeses que passavam por uma grave crise econômica, social e política. Vieram ao Brasil após a



abolição da escravatura e a proclamação da república, por volta do século XIX e XX, motivados pela imagem positiva do país mostrada no exterior, numa tentativa de branqueamento da população e de povoamento da região sul:

As políticas de eugeniação e homogeneização da população brasileira após os anos de 1910 buscavam branquear a pele da população, regenerar e revigorar o corpo, objetivando a formação do cidadão nacional forte, saudável e apto para o trabalho. (RENK, 2009, p. 31-32, apud MARQUES, 1994; BERTUCCI, 2007; SOARES, 2001).

Dessa forma, os Poloneses iludidos com a promessa de que no Brasil teria um local pronto para morar e de que nesta nova terra se colheria “leite e mel”, enfrentaram 27 dias de viagem de navio atravessando o Oceano Atlântico até chegar ao Rio de Janeiro, enfrentando mais uma longa jornada para chegar em Cruz Machado, na região de Pátio Velho para deparar-se com uma realidade totalmente diferente daquela prometida ainda em terras europeias (NOSSA HISTÓRIA, NOSSA VIDA, 2011. LK Emoções e Eventos). Segundo Rockenbach (1996), Cruz Machado foi um núcleo, fundado em 1910 pelo Governo Federal, com o intuito de colonizar grandes áreas do território paranaense.

Em sua nova morada, os poloneses encontraram mata fechada e algumas pequenas casas nas quais passaram a viver, segundo relatos, até quatro famílias e, assim, com ferramentas rudimentares trazidas da terra natal, começam a desbravar a região, pois não havia mais o que fazer a não ser aceitar a realidade. Algum tempo depois de estarem em solo brasileiro, os imigrantes quase foram dizimados pela epidemia de febre tifoide (NOSSA HISTÓRIA, NOSSA VIDA, 2011 LK Emoções e Eventos), no entanto, os que resistiram foram reconstruindo suas vidas novamente, concentrando-se em torno do distrito de Santana.

Juntamente a essa nova etnia, vieram os costumes, os hábitos, a religião e a carga cultural que refletiram na vida dos



poloneses. Inclusive, a língua polonesa, com o tempo, também teve de se adaptar à língua portuguesa, língua falada pelo país, dessa forma, também deveria ser falada pelos poloneses, pois estavam em domínios brasileiros e precisavam se comunicar e se habituar a essa nova realidade e forma de vida. Cox e Peterson (2007) chamam atenção para a mestiçagem linguística, algo que ocorreu neste lugar, pois a mudança resultante entre duas ou mais línguas é unilateral e aculturadora, visto que a língua portuguesa se expandiu sobre a língua polonesa, por vezes provocando um *linguisticídio*¹⁹ e ameaçando, por consequência, a identidade daqueles que se esquecem de sua língua materna. Por outras, viveu em harmonia e misturou-se ao polonês, ao mesmo tempo também o polonês se incorporou em vários momentos sobre o português, havendo sempre uma constante troca e mistura entre ambas. É comum, ao conversar com pessoas da região, observar que começam seu discurso em uma língua, mas que logo estão misturando outra e assim sucessivamente.

Alguns descendentes de poloneses ainda preservam características linguísticas e culturais herdadas de seus antepassados, promovendo alguns até certa resistência contra os avanços e evoluções da sociedade atual. Em muitas famílias cruz machadenses, a língua materna trazida pelos imigrantes é passada de geração em geração e ainda é bastante utilizada, assim como costumes e a culinária. Em uma rápida caminhada pela cidade, ouvimos conversas em polonês, em alguns lugares é fácil de encontrar pessoas com dificuldades de se expressar em língua portuguesa, ou que em seu discurso acabam mesclando as duas línguas. Cavalcanti e Bertone (2007) nos mostram que

Os estudos antropológicos e interculturais têm demonstrado a importância fundamental que o contexto cultural desempenha sobre a linguagem na identificação e manutenção dos valores, comportamentos, costumes e tradições compartilhados entre os falantes de um grupo social (CAVALCANTI & BERTONE, 2007, p. 123).

19. Entendemos como a morte da língua.



Infelizmente, em sociedades monolíngues, os dialetos não padrão são considerados inadequados, mal estruturados e, às vezes, até ilógicos, mesmo cumprindo a função de promover a comunicação, a interação e a aproximação das pessoas e essas atitudes não se justificam por critérios linguísticos, mas socioculturais (CAVALCANTI e BERTONE 2007). Vale ressaltar que, ao falarmos de língua (Cesar e Cavalcanti, 2007), também pensamos em imigração, migração, exílio, diáspora, fronteiras, turismo, internet, meios de comunicação, entre outros responsáveis por provocar deslocamentos e mudanças culturais. No entanto, isso nos leva a pensar em globalização, a qual está cada dia mais frenética e potencializada pelos meios de comunicação cada vez mais sofisticados.

Para Stuart Hall (2011), a globalização vem deslocando poderosamente as identidades culturais no fim do século XX, sendo um complexo de forças de mudança, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades, tornando o mundo interconectado. Portanto, tempo e espaço não são limites para o contanto, pois a aceleração dos processos globais nos permite sentir distâncias mais curtas, eventos ocorridos em um determinado lugar podem ter impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância, fronteiras deixaram espaço para hibridez e, como Cox e Peterson (2007) salientam, a globalização possibilita a comunicação em tempo real, comprimindo e superando distâncias espaciais e a separação entre os povos e, portanto, desloca a visão ortodoxa de cultura e de língua como sistema fechado, confinado a um grupo social nos limites de um território.

Dessa forma, as línguas e as culturas cada vez mais se hibridizam motivadas pela globalização e o que falta é informação, no caso de Cruz Machado, que amenize toda carga negativa que foi colocada sobre a identidade polonesa, a qual a coloca em posição estigma social. Não há como retroceder parando a força da globalização sobre as comunidades, povos, culturas, línguas



e identidades, isso é irreversível, o que há é a possibilidade de respeito, que deve prevalecer sobre toda e qualquer diferença ou semelhança que possa aparecer no decorrer da vida do sujeito. Portanto, é importante averiguar em como essas comunidades estarão se conduzindo futuramente, ressaltando ser preciso também pensar em maneiras de preservar o que resta da cultura e da língua e em como resgatar aquilo que ficou perdido no tempo, para que toda essa riqueza possa servir de fonte de orgulho, não de preconceitos e discriminações, pois são partes de uma história que faz parte de cada cidadão Cruz Machadense. Mas, para não deixar cair no esquecimento, é preciso entender que o erro linguístico não existe conforme já preconizado por Bagno (2014) e, para isso, são necessárias medidas urgentes, para que toda essa história não seja apenas contada como um passado, mas como algo que continua presente e vivendo em plena harmonia e respeito com o ritmo acelerado e frenético das mudanças atuais.

Metodologia

Esta é uma pesquisa desenvolvida pelo viés da Sociolinguística, a qual se preocupa com contextos sociais reais e estuda a língua em uso (CORVALAN, 1989) visando fazer um levantamento de dados sobre as atitudes linguísticas em uma comunidade de imigrantes na região Sul do Paraná. Destaca-se que, nessa perspectiva real, as comunidades de imigrantes geralmente são excluídas e privadas de estudos mais aprofundados por serem minoritárias, entre outros motivos mais, torna-se importante voltar os olhos e a atenção para elas buscando, em suas peculiaridades, compreender como os indivíduos dessas regiões estão se constituindo e se comportando cultural e linguisticamente em plena era de globalização.



A presente pesquisa busca, em diversos referenciais teóricos, conteúdos que fundamentem seus objetivos e seu teor, tendo em vista que toda pesquisa científica precisa estar de alguma maneira entrelaçada a suportes teóricos já escritos para que tenha relevância e comprovação científica. Vemos isso bem explícito na seguinte citação:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 184).

A partir da epistemologia, julgamos que a pesquisa exploratória qualitativa, de cunho etnográfico, tem como instrumento de geração de dados a entrevista a qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” e é “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. O caráter exploratório dessa pesquisa existe porque esta “objetiva a descoberta, o achado, a elucidação de fenômenos ou a explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes” (NETTO, 2008, p. 29), visando, dessa forma, explorar efetivamente a “língua e a cultura” em um lugar que não é estudado, mas que apresenta uma riqueza cultural e linguística muito grande, que está sendo silenciada aos poucos e, portanto, precisa ser investigado e amenizado. Desse modo, julgamos relevante a investigação. Acredita-se ainda que as investigações exploratórias visam também

[...] desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 190).



O caráter qualitativo, por sua vez, provém de alguns pontos dentre os quais podemos destacar que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

No que tange à questão etnográfica, André (1995) destaca que, segundo os antropólogos, a etnografia estuda a cultura e sociedade, etimologicamente significa “descrição cultural” e, para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Na sequência, a autora aponta que o pesquisador etnográfico “[...] tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRÉ 1995, p. 28), o que realmente ocorre, pois, a presente pesquisadora é falante de língua materna polonesa e teve a língua menosprezada e diminuída na escola, portanto, sentiu a necessidade e o desejo de uma pesquisa com este cunho de análise. Dessa forma, para enriquecer o *corpus* de pesquisa, utilizou-se o questionário, que “é um instrumento de coleta de dados” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 203) e, como mostra Netto (2008, p. 87), “Os procedimentos para a realização da coleta de dados são vários e podem variar conforme as circunstâncias ou tipo de investigação”. O questionário utilizado na presente pesquisa fomenta-se em

[...] perguntas abertas, também chamadas de livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 206).



Tratam-se, portanto, de questões referentes à língua e que investigarão os conhecimentos que os entrevistados têm sobre ela, sendo algumas retiradas das perguntas metalinguísticas do ALiB (2001) e outras realizadas pelo próprio entrevistador. Essa entrevista, posteriormente, será analisada e confrontada com a teoria encontrada na abordagem bibliográfica para averiguar se possuem alguma ligação e interação.

A investigação das atitudes linguísticas no município de Cruz Machado compreendeu aproximadamente o período de três meses, de novembro de 2017 a janeiro de 2018. Os informantes foram selecionados mediante uma observação realizada na comunidade, uns residindo na área urbana do município, outros na área rural, destacando que os dois universos culturais foram investigados igualmente. No total, entrevistaram-se oito pessoas, quatro do gênero masculino e quatro do feminino.

Os critérios pré-estabelecidos para seleção dos informantes foram os seguintes:

- Ter mais de 18 anos;
- Ser descendente de poloneses (pelo lado materno ou paterno);
- Ter nascido e sempre vivido na região de Cruz Machado.

Antes da entrevista, foi necessário preencher uma ficha com dados pessoais dos informantes, tais como nome completo, idade, escolaridade, cidade em que mora, endereço, etc. Os informantes foram identificados por iniciais fictícias para preservar a identidade de cada um. A seguir, apresenta-se um quadro com o perfil dos informantes que forneceram os dados referentes à discussão sobre atitudes linguísticas dos poloneses de Cruz Machado.



Quadro 1 – Participantes

INFORMANTE	SEXO	IDADE	ASCEDÊNCIA	PROFISSÃO	LOCAL EM QUE MORA
HGIIZR	M	80	Filho de pais poloneses	Agricultor	Zona rural
HGIIZU	M	75	Filho de pais poloneses	Agricultor	Zona urbana
HGIZR	M	34	Neto de avô paterno polonês e avó materna bugra	Operador de máquina	Zona rural
HGIZU	M	29	Neto de avós poloneses maternos e paternos	Auxiliar administrativo	Zona urbana
MGIIZU	F	50	Neta de avós poloneses maternos e paternos	Auxiliar de serviços gerais	Zona rural
MGIIZR	F	77	Filha de pais poloneses	Dona de casa	Zona rural
MGIZR	F	24	Bisneta de bisavós poloneses maternos e paternos	Auxiliar de serviços gerais	Zona rural
MGIZU	F	34	Neta de avós poloneses maternos e paternos	Comerciante e funcionária pública	Zona urbana

Fonte: a autora.



Fez-se uma reflexão cuidadosa sobre quais variáveis seriam levadas em consideração para que os principais extratos da comunidade fossem contemplados na pesquisa. Sendo assim, optou-se por três critérios: idade, sexo e região em que vive, se zona rural ou urbana. Foram consideradas também duas faixas etárias neste estudo, entre 18 e 40 anos (primeira faixa etária) e 50 a 85 anos (segunda faixa etária), por considerar ser importante explicitá-las, destacando ser um dos objetivos deste verificar se há diferentes manifestações linguísticas. Já a divisão por sexo justifica-se pelo fato de que homens e mulheres exercem diferentes papéis em cada

comunidade língua que falam (FRAGA, 2009) e, com essa mesma justificativa, justifica-se pela escolha de região em que vive, se zona rural ou urbana, a fim de também perceber se esse fator influi de alguma maneira na atitude linguística do sujeito.

Dessa forma, os informantes foram analisados da seguinte maneira:

- HGIZR homem jovem da zona rural.
- HGIZR homem idoso da zona rural.
- HGIZU homem jovem da zona urbana.
- HGIZU homem idoso da zona urbana.
- MGIZR mulher jovem da zona rural.
- MGIZR mulher idosa da zona rural.
- MGIZU mulher jovem da zona urbana.
- MGIZU mulher idosa da zona urbana.

Diante a comparação entre estas diferentes amostras, acredita-se ser possível a generalização dos dados obtidos (FRAGA, 2009). Destaca-se que as entrevistas foram realizadas em diversos locais, desde a casa dos entrevistados assim como a casa do entrevistador, todas sendo gravadas de maneira consciente por todas as partes envolvidas.

Breve reflexão acerca das crenças e atitudes linguísticas

Conforme salienta Fraga (2009, p. 30) em seu artigo:

Os 'holandeses' de Carambé e suas línguas: um estudo sobre atitudes linguísticas": "os estudos sobre atitudes linguísticas – que, a princípio, couberam à Psicologia Social – investigam as atitudes positivas ou negativas que os falantes manifestam sobre a sua própria fala e a de outras pessoas.



Para esta autora, as atitudes linguísticas exercerem papel fundamental no processo de variação e mudança linguística, e, no caso do presente trabalho, se os poloneses têm atitudes positivas em relação ao português e atitudes negativas em relação ao polonês, é possível que, futuramente, o português seja a única língua falada pela comunidade.

Para Siguan (2001), numa situação de bilinguismo, como a observada nesta reflexão, as atitudes linguísticas passam a ser entendidas como as reações do sujeito bilíngue diante da situação das línguas que conhece e diante das normas que regulam seu uso. Segundo o autor, dois fatores levam um bilíngue a escolher entre uma língua ou outra: por um lado está o conhecimento das duas línguas, suas atitudes em relação a elas, seu nível de identificação e seu desejo de utilizá-las; por outro, estão os fatores sociais, as normas que regulam o uso de uma ou de outra língua em distintas situações públicas ou privadas. Portanto, concorda-se com Fraga (2009) quando diz que as atitudes em relação à língua estão entre os principais fatores para esclarecer quais línguas são aprendidas, quais são usadas e quais são preferidas pelos bilíngues.

Moralis (2003) aponta que fazer julgamentos a respeito das pessoas de acordo com suas características linguísticas é uma forma de estereotipar, e isto só é possível porque a natureza de marca na língua é muito visível, e está correlacionada com as categorias extralinguísticas na sociedade, tais como raça, sexo, idade, classe social, religião e etnia. Muitas vezes, esses estereótipos podem também interferir na escolha linguística do indivíduo. Portanto, sentimentos positivos por uma língua são motivados externamente assim como os negativos e um falante, ao manifestar sua opinião sobre a sua língua, sobre outras línguas, ou formas linguísticas que concorrem entre si no cotidiano, explicita o seu saber que é baseado na prática e nas experiências, sendo fundador delas, sendo assim repete elementos de discurso público.



Vale salientar que as atitudes são reforçadas por crenças e acabam determinando o comportamento linguístico de um sujeito, e conforme Silva Poreli (2010), originária do latim *credentia*, *ae*, “ação de acreditar”, a palavra crença ainda hoje mantém seu significado etimológico “aquilo ou aquele em que se crê”. Tal sentido remete ao entendimento de que crença indica algo em que se acredita como verdade, mesmo que essa verdade não tenha nenhum valor empírico. Para Willian Lambert (LAMBERT & LAMBERT, 1972) a linha entre crenças e atitudes é muito tênue, não deixando explícitas as diferenças entre ambas, logo, para ele as crenças são componentes das atitudes.

Labov (2008, p. 176) observa as crenças como conjuntos

de atitudes frente à linguagem que são partilhados por quase todos os membros de uma comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão.

Todos os indivíduos são motivados de alguma forma a utilizar uma ou outra atitude, sendo avaliados socialmente por essa motivação. Quanto às atitudes, Silva Poreli (2010) aponta que é um desafio para os pesquisadores defini-las em decorrência dos vários estudos e definições existentes. A autora reflete que as atitudes pressupõem comportamentos influenciados

[...] por uma disposição interior, ou seja, uma maneira de agir em determinadas situações. Todavia, ao realizar um retrospecto teórico acerca do termo, percebe-se que as acepções para atitudes são bem distintas do ponto de vista definatório (SILVA PORELI, 2010, p. 17).

Conforme Lambert e Lambert (1972), as atitudes são a maneira de pensar, sentir e reagir em relação a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante, pois, “o mundo social afeta o comportamento dos indivíduos e influi em seus modos de interação” (LAMBERT & LAMBERT, 1972, p. 7). Para eles, as atitudes são desenvolvidas em detrimento do meio social, cujas tendências pessoais de cada indivíduo se ajustam a esse meio,



estabelecendo, dessa forma, uma regularidade no agir. Os referidos autores salientam que as inter-relações entre as atitudes humanas formadas pelos componentes pensamentos/crenças, sentimentos/emoções e tendências para agir é que fornecem uma maneira particular de pensar e agir.

Labov (2008) foi um dos pioneiros na utilização dos conhecimentos sobre atitudes e crenças linguísticas em seu estudo de transcrição e análise linguística em Martha's Vineyard em 1963, uma ilha localizada no Estado do Massachusetts (EUA), com aproximadamente 6.000 mil habitantes a qual, segundo Labov, devido a um aparente isolamento, era uma região que apresentava características de um inglês arcaico. Resumidamente, o autor concluiu em seu estudo que os habitantes da ilha mantinham um grande índice de centralização nos ditongos /ay/ que provém do inglês arcaico, sendo que para ele essa manutenção era, mesmo que inconsciente, uma maneira de manter a variedade linguística pelos nativos, reafirmando sua identidade cultural e linguística (LABOV, 2008).

Como observou-se em tópicos anteriores, a língua identifica um grupo, sendo essa identificação tanto positiva quanto negativa. Em comunidades que coexistem diferentes grupos linguísticos, como a abordada nesta reflexão, as atitudes de predileção e desestima em relação às línguas desempenham um papel importante na vida dos usuários dessas línguas. Os julgamentos que ocorrem provêm de estereótipos que são criados, de certa forma, por falta de conhecimento do julgador da diversidade linguística que permeia o meio em que vive e também se dá pela própria falta de contato real com os falantes desse grupo cultural. Infelizmente, muitas vezes, o comportamento negativo em relação às línguas origina-se dentro do grupo dominante e lentamente é adotado pelo grupo de minoria, que, em determinado momento, se convence de que está falando uma língua inferior (FRAGA, 2009).



Inúmeras podem ser as consequências de atitudes negativas sobre as línguas maternas diferentes do padrão prescrito pelo grupo dominante. Muitos pais podem acabar não ensinando seus filhos a falarem a sua língua materna, como ocorre no município de Cruz Machado, para que seus filhos não sejam estigmatizados socialmente e assim sintam-se inferiores pela língua que utilizam. Outras crianças podem até aprender o polonês em casa e utilizá-lo com seus familiares até irem à escola, após isso, sentindo-se menosprezados, muitos acabam evitando ao máximo falar essa língua mesmo com os próprios parentes. Esse fato foi observado também com os holandeses de Carambeí como relatado pela professora Letícia Fraga (2009).

Dessa forma, é conveniente pensar na importância da avaliação da própria língua pelos usuários, levando até eles a dimensão da diversidade linguística que permeia a sociedade, pois esses julgamentos estão intimamente ligados à avaliação de si mesmos. Os falantes deveriam apreciar a própria língua porque avaliam positivamente a comunidade à qual pertencem e com as suas origens para que sejam preservadas. Afinal, o intuito não é parar as mudanças que ocorrem cada vez com maior frequência, mas proporcionar que estas possam conviver com as demais sem apagar totalmente aquilo que faz parte da essência do ser, ou seja, suas raízes. Enfim, conforme Fraga (2009, p. 301), “em interações sociais, a forma de fala é um indício de informações sociais e, mesmo que, em si, não seja nem boa e nem ruim, é objeto de avaliação”. Dessa forma, analisaremos a seguir as atitudes linguísticas que os municípios de Cruz Machado manifestam em relação à língua portuguesa e à língua polonesa.



As atitudes linguísticas dos cruz machadenses em relação às línguas portuguesa e polonesa

Os dados obtidos a respeito das atitudes linguísticas dos cruz machadenses serão apresentados a seguir pelas perguntas feitas aos informantes.

1. Como chama a língua que você/o (a) senhor (a) fala?

Os informantes HGIZR, HGIZU, MGIZR e MGIZU referem-se ao português como a língua falada por eles. MGIZU enfatiza que, apesar de utilizar mais a língua portuguesa, usa, no entanto, com frequência, a língua polonesa quando está com seus familiares, vizinhos e também em seu comércio, salientando ser essencial essa atitude por ter muitas pessoas que, quando se dirigirem ao seu estabelecimento comercial, preferem ser atendidas na língua polonesa.

Já os informantes HGILZR, HGILZU e MGILZR, além de preferirem que as entrevistas fossem realizadas em polonês, referem-se aos seus comércios como a língua que utilizam com maior frequência, destacando apenas o uso do português em situações em que não há como utilizar o polonês. O informante HGILZR aponta que:

“Pois falamos o polonês, somente quando nos perguntam algo em português é que respondemos assim” (HGILZR).

O informante HGILZU e a informante MGILZR afirmam com convicção que sua língua é o polonês, esclarecendo a preferência linguística pela língua dos imigrantes e apontando que utilizam o português geralmente com os netos ou com as visitas que vêm em sua casa e que não sabem falar polonês. A referida informante apresenta uma atitude negativa para com o português, salientando sempre seu amor pela língua materna e deixando, por vezes, transparecer a língua portuguesa como uma obrigação:



“Falo a língua polonesa, gosto dessa língua, é a língua que meus pais deixaram para mim e só falo o português quando realmente precisa ou não tem outro jeito” (MGIZR).

Já a informante MGIZU revela que, em casa, com seus filhos, sempre que pode utiliza e ensina o polonês:

“Sempre que eu encontro pessoas que eu sei que falam polonês eu falo polonês também, parece que eu não consigo falar diferente com elas” (MGIZU).

O informante HGIZR, além de destacar sua preferência pela língua polonesa, foi relatando, no decorrer de sua fala, toda a vinda dos poloneses para o Brasil, a dificuldade que eles encontraram para se estabelecer na região, o que plantavam para se alimentar, mostrando que eles lhes trouxeram também para esta nova terra.

2. Tem gente que fala diferente aqui (citar a cidade onde está)? Se houver, identificar os grupos “que falam diferente”?

3. Poderia dar exemplo do modo como falam essas pessoas “que falam diferente”?

Ao serem questionados sobre se existem pessoas que falam diferente aqui, todos os informantes, a sua maneira, reconhecem que sim. O informante HGIZR destaca que:

“Pessoas de mais idade ou que não têm muito contato com os moradores do centro do município, na maioria das vezes do interior” (HGIZR).

Evidencia-se neste exceto a escolha da variável social do local onde mora o indivíduo, ficando exposto pelo informante o seu conhecimento de que há diferença da fala entre o grupo da cidade e o grupo do interior. Na questão seguinte, que pede exemplos desses diferentes falares, o mesmo informante reconhece o estigma do uso do “r” retroflexo, que é uma marca linguística da região, e reconhece a mescla das palavras polonesas na fala de muitas



peessoas O informante HGIZU, por sua vez, traz em seu exemplo somente a questão do uso das palavras polonesas intercaladas com as portuguesas.

As informantes MGIZR e MGIZU apontam, entre os diferentes falares, o uso do polonês, Ucrâniano e Alemão. MGIZR relata que as pessoas utilizam palavras:

“Ao cumprimentarem as vezes, no lugar de boa tarde usam *dobry wieczór*, bom dia *dzień dobry* (MGIZR)”.

HGIIZR e HGIIZU destacam a vinda dos outros imigrantes para região como os ucranianos e alemães, sendo destes, segundo eles, as diferentes vozes que são ouvidas na localidade. Fica nítido, na fala dos participantes da pesquisa a sensação de que o português é que é a língua diferente da qual estão habituados. Como exemplos, ambos informantes deram os filhos e netos falando português e também a televisão, a qual segundo eles foi responsável por diminuir também o número de falantes do polonês na região MGIIZR além de reconhecer que pessoas falam diferente nesta região ressalta que:

“Meu tio sempre falava que antes a língua dos ucranianos era a língua dos ucranianos, a dos poloneses dos poloneses, mas agora está tudo misturado” (MGIIZR).

Observa-se que a entrevistada compreende que, com o passar do tempo, as línguas foram se misturando, mesmo a participante não falando do português, essa mistura ocorreu, principalmente, com a língua nessa região. É muito comum ouvir pessoas mesclando as duas línguas em um simples passeio pela cidade. Sobre os exemplos dessas pessoas da fala diferente a informante MGIIIZU apresenta que:

“posso dar exemplos sim no polonês, escuto com frequência *Idę do pracy*, *idę na obiad*, né, tipo vou almoçar, vou trabalhar” (MGIIIZU).



Além disso, a informante relata que nos cumprimentos e nos agradecimentos é que ela observa com mais frequência o uso do polonês em seu cotidiano. A outra entrevistada traz como exemplo os ucranianos da cidade vizinha, mas diz que o predomínio na sua cidade é do português. Passando para as próximas questões:

4. E, em outros lugares do Brasil, fala-se diferente daqui?

5. Poderia dar um exemplo do modo como falam em outros lugares do Brasil?

6. No passado, falavam diferente aqui?

Na questão número 4 todos os entrevistados reconhecem, particularmente, uma diversidade linguística no país. Como exemplos, HGIZR apresenta os falares da região Norte, Sul, Sudeste e Centro-oeste, e HGIZU aponta que:

“No Rio Grande do Sul, fala-se: bah, tchê. Em São Paulo a letra “E” quando no final das palavras tem som de “i”. Para nós cruz machadense é mandioca em outros lugares é macaxeira, jerimum. Nós falamos vina em outras localidades é salsicha” (HGIZU).

Observa-se que os referidos informantes refletem, de certa forma, sobre o que reconhecem como diversidade linguística que permeia o Brasil, ressaltando sempre o conhecimento de que, em outras regiões, dentre tantas outras línguas, fala-se o polonês. Além disso, todos os informantes apontam que, na região, no passado falava-se muito mais o polonês, alguns apontam para o alemão, ucraniano e italiano também.

A informante MGIZU destaca que, no Brasil, uns falam polonês, outro alemão, ucraniano, enquanto outra informante aponta que:

“Na cidade de União da Vitória reside um tio que fala a língua japonesa, ele veio muito pequeno do Japão, mas ainda recorda bem a língua” (MGIZR).



Para a supracitada informante, no Brasil falam também o indígena e o africano. Sobre os falares do passado, ela refere-se somente ao polonês, enquanto que MGIZU aponta que:

“Na minha família não, mas meus pais continuam com a língua polonesa” (MGIZU).

Fica evidente que, por algum motivo, a referida informante não manteve em sua casa a língua que seus pais mantêm em casa, no entanto, ela aponta que, quando está com eles, ela se comunica, mesmo que não muito, em polonês e que seus pais, entre eles, preferem se comunicar nessa língua.

A informante MGIZR utiliza o exemplo dos ucranianos ao ser questionada sobre a existência de diferentes línguas no Brasil. Enquanto a informante MGIZU apresenta que o polonês da nossa região é bem diferente do polonês da Polônia e que o seu português é diferente do português da “cidade”, observando que a mistura na língua dela entre o polonês e o português fez com que ela falasse “mais puxado” e aponta que:

“O meu português não é bem correto como o da cidade” (MGIZU).

“Eu falo: a gente vai pra cidade de carro” na cidade eles falam: “a genti vai pra cidadi di carru” (MGIZU).

É perceptível que, mais uma vez, pode-se dizer de um sentimento de inferioridade linguística do falante do interior para com o falante da cidade, pois mesmo a informante, na sequência, relatando ter orgulho dessa língua interiorana, fica evidente a presença de um estigma que se construiu sobre a língua das pessoas que moram no interior, afinal a informante dá total prestígio à língua da “cidade”.

Sobre se no passado fala-se diferente, aqui a informante MGIZU apresenta que sim, que se falava o polonês por causa da imigração e que o polonês foi se misturando ao português aos



poucos. Já a informante MGILZR relata que sim, que se falava o polonês: as crianças, os jovens e os mais velhos:

“Era muito bonito, eu gosto de lembrar, das missas, das novenas, dos terços, todos falavam e rezavam em polonês” (MGILZR).

Destacamos a referência à religiosidade, ressaltando que esta foi fundamental na preservação da língua polonesa na região. Para os informantes HGILZR e HGILZU, no que tange aos falares no Brasil, ambos apresentaram insegurança na resposta, apontando apenas o português como língua diferente. Ao questioná-los se no passado falava-se diferente aqui, os entrevistados apontam que sim, que o polonês era a língua que dominava na região. Emocionado, o informante HGILZU diz que “essa era a língua dos nossos pais”.

7. Você senhor (a) usa em sua casa, com seus familiares ou amigos, fala alguma língua diferente? Mesmo que sejam algumas palavras?

O informante HGIZU aponta que acredita utilizar o polonês, devido à forte influência dos imigrantes poloneses, enquanto o informante HGILZR diz que não utiliza, alegando que quem falava mais eram os antigos, no entanto entende e conhece algumas palavras também. A resposta do informante HGILZR reflete o que ocorre com muitas outras pessoas do município, as quais, por algum motivo ou outro, acabaram não aprendendo e mantendo, mesmo que um pouco, a língua de seus antepassados. As informantes MGILZR e MGIZU, por sua vez, destacam que se comunicam às vezes em polonês em casa ou com amigos, e a informante MGIZU observa, mais uma vez, que em seu comércio é comum o uso do polonês com as pessoas, “com alguns clientes às vezes são poucas palavras, embora com outros toda conversa é em polaco, eles gostam e eu também”. Com os informantes HGILZR, HGILZU, MGILZR e MGILZU fica destacado o uso da língua polonesa em seu cotidiano, a ligação destes com essa língua é muito intensa e forte. Na entonação de suas vozes fica aparente que o amor pela língua imigrante vem dos seus mais profundos sentimentos.



8. *O que o senhor (a) pensa sobre essa(s) línguas?*

9. *Você ou senhor (a) ensinou, ensina ou ensinaria essa língua diferente do português brasileiro para seus filhos? Justifique.*

Os informantes HGIZR e HGIZU reconhecem a relevância da língua portuguesa, chamada por eles “dessa língua” diferente destacando que:

“Acredito que é um conhecimento a mais, uma cultura diferente e é muito útil para a comunicação com pessoas de mais idade” (HGIZU).

“É bom para quando sair nos outros lugares poder se comunicar” (HGIZR).

Nota-se que os entrevistados se referem à língua imigrante como importante para comunicação em outros lugares pensando numa possibilidade de uma viagem ao exterior ou com os mais velhos, salientando que muitos idosos da região não conseguem se expressar muito bem em português, preferindo, portanto, que essa expressão seja na língua materna deles. Na última questão que trouxe a indagação sobre se os entrevistados ensinaram, ensinam ou ensinariam essa língua diferente aos seus filhos, ambos responderam que sim:

“Além de ser bastante falada aqui em Cruz Machado, essa língua traz consigo uma grande bagagem cultural, que na minha opinião, deve ser mantida e transmitida” (HGIZU).

O outro informante apontou apenas que gostaria que os filhos tivessem esse conhecimento. Fica evidente, para esses informantes, o reconhecimento da importância da língua imigrante, deixando registrada também as suas vontades de que tivessem cursos de língua polonesa para a comunidade e nas escolas também, para que todos tivessem a oportunidade de aprendê-la, assim também podendo preservá-la.



Já as informantes MGIZR e MGIZU disseram que:

“No meu ponto de vista eu vejo que a língua polonesa está se perdendo, pelos pais não ensinarem para as crianças, por elas não falarem em casa” (MGIZR).

“Interessante, queria que continuasse essa língua polonesa” (MGIZU).

Foi possível perceber que as informantes lamentam o fato de não falarem mais o polonês com tanta frequência, no entanto, mostram-se conformadas com essa situação que, segundo eles, era inevitável, uma vez que moram no Brasil e apontam que na escola é o português que é ensinado e, portanto, é a língua que eles acabaram tendo mais contato. Fica evidente que elas manifestam uma atitude positiva em relação à língua portuguesa também. Na perspectiva dessas informantes, apesar de reconhecerem a diversidade linguística que permeia a sociedade, a língua portuguesa é majoritária e é sinônimo de prestígio social e respeitabilidade de certa forma.

Quanto ao ensino dessa língua, as referidas informantes apontam que gostariam que fosse ensinado a língua polonesa aos seus filhos pela escola, como uma forma de resgate à história de seus antepassados. A informante MGIZR apresenta que sempre que pode ensina a sua filha algumas palavras e que gosta também de ouvir os mais velhos contarem histórias sobre a vinda dos poloneses para região. Enquanto isso, o informante HGIZU aponta que:

“Queria que todos pudessem conversar em polonês, acho que ficaríamos mais perto dos nossos pais. É importante claro ensinar o português, mas a nossa língua é bonita e é a lembrança viva dos nossos pais” (HGIZU).

É interessante perceber o quanto a língua traz à lembrança dos pais para os informantes, deixando evidente também o seu amor por essa língua e, assim, consequentemente, por sua cultura. O informante HGIZR diz que pensa que as línguas diferentes do português deveriam ser respeitadas por todos e afirma que ensinou



seus filhos a falarem em polonês e que os padres que trabalhavam na região também ensinavam, pois, as missas e a catequese eram em polonês. Percebe-se que, durante a entrevista, alguns filhos do casal estavam presentes e concordavam com os pais acenando afirmativamente com a cabeça quando esses contavam que ensinaram seus filhos a falarem o polonês. Destaca-se também a grande influência do catolicismo sobre essa família, pois além da casa ser decorada com objetos religiosos, era muito frequente a referência deles à igreja ou aos padres e religiões

O informante HGIIZU relatou que também ensinou seus filhos a falar polonês, mas que na escola eles acabaram aprendendo o português e agora muitos deles, como os seus netos, também não falam mais quase o polonês, mas ele e sua esposa falam entre eles somente a língua trazida pelos seus pais. Além disso, rezam juntos sempre com orações que também são em polonês. Mais uma vez, destaca-se a influência da igreja sobre o informante e sua família. Essa influência foi mais forte e continua ainda, talvez devido ao trabalho dos padres da Sociedade de Cristo que são da Polônia, dessa forma, existe uma ligação emocional muito grande entre eles.

Para a informante MGIIZU, a relação entre língua e afetividade é muito grande, como observamos neste exceto:

“Tenho um amor muito grande pelo polonês, pois é a língua trazida pelos meus antepassados, então eles trouxeram essa língua, passaram pros meus pais e eles pra mim” (MGIIZU).

“Eu aprendi primeiro o polonês, fui aprender o português na escola” (MGIIZU).

A informante MGIIZR reafirma, mais uma vez, seu amor pela língua polonesa e, emocionada, apresenta também o quanto gostaria que ela fosse preservada pelas futuras gerações. Quanto ao ensino dessa língua para os filhos, a mesma entrevistada como já afirmara anteriormente, diz que ensinou para eles a língua polonesa e que gostaria muito que seus netos fossem aprendendo também, mas salienta que isso não depende dela:



“A gente fez o que pode, ensinou o polonês, a língua da nossa gente, queria que continuasse” (muita emoção da entrevistada) (MGILZR).

E a informante MGILZU, sobre essa mesma questão, aponta que:

“Eu ensino sim, eu tento passar o que eu posso mas eles estudam na escola daí é complicado e meu marido também só fala português, é complicado daí, eu falo uma coisa, meu marido fala outra, eles misturam daí, mas entendem, por mais que não fale entendem” (MGILZU).

Esta informante ressalta que gostaria que tivessem políticas públicas que proporcionassem o ensino do polonês nas escolas, para que as crianças fossem aprendendo-o juntamente com os outros conteúdos escolares. A informante MGILZR se emocionou muito ao fim da entrevista, mas não deixou de cantar várias músicas com seu esposo, ressaltando que os imigrantes poloneses sempre foram muito alegres, gostavam e gostam de cantar e dançar, e que eles, sempre que podem, cantam ou ouvem músicas em polonês. MGILZR também relatou gostar muito de ler em polonês e também mantém em sua casa tudo aquilo que lembra a Polônia, preservando vários costumes como numa tentativa de manter viva as tradições que aprendeu com seus antepassados.

Considerações

Propôs-se inicialmente, neste estudo, após realizar uma breve apresentação da cidade e uma breve reflexão acerca das atitudes linguísticas, verificar as atitudes linguísticas que os indivíduos cruz machadenses manifestam em relação à língua portuguesa e polonesa salientando o contraste entre ambas. Cabe salientar que os informantes opinam sobre seu falar e outros falares de maneira global, olhando a própria fala e a fala dos outros como se essas falas representassem a totalidade dos falares regionais.



No que diz respeito às atitudes dos informantes desta observação em relação às línguas polonesa e portuguesa, tais atitudes não são uniformes. Os grupos distinguem-se quanto ao uso das línguas e quanto à avaliação destas.

Em relação à língua polonesa, todos os informantes manifestam atitudes positivas. Os grupos demonstram lamentar o fato de o polonês ser falado por um número cada vez menor de pessoas, o que, no entanto, segundo suas opiniões, é algo motivado em grande parte pela escola. Os informantes HGIIZR, HGIIZU e MGIIZR afirmaram usar o polonês em casa, pois é a língua que eles destacaram ser a mais importante e foram entrevistadas nessa língua, porque sentiram-se mais à vontade assim. Também, segundo eles, conseguiriam compreender melhor as perguntas. Foi observado, nos informantes HGIZR, HGIZU, MGIZR e MGIZU, certo estigma sobre a língua usada no meio urbano quanto à língua usada no interior. Esse estigma acaba, muitas vezes, sendo fonte de preconceito e discriminação, além de fazer com que, a cada dia mais, principalmente os jovens, deixem de falar a língua que foi ensinada pelos seus pais. Ressalta-se, dessa forma, a importância de refletir sobre língua na escola e na comunidade em geral.

Observou-se também que a grande maioria dos informantes, a sua maneira, reconhece a mistura e a diversidade linguística que permeia a região e o Brasil e que, ou conversam em polonês em casa com seus familiares, ou conhecem, entendem ou até mesmo usam, ainda que algumas palavras apenas, dessa língua em seu cotidiano. Evidenciou-se, nas entrevistas, o desejo unânime de todos os entrevistados de que seus filhos pudessem aprender a língua de seus antepassados na escola, no entanto, no município não há no momento nenhum programa ou projeto que ensine a língua polonesa, nem na escola nem em outras instituições.



Em relação ao português, os informantes apresentaram atitudes positivas sobre esta língua, apenas uns destacam sentir mais amor ao polonês sem menosprezar a língua da terra que acolheu seus antepassados. É interessante enfatizar que quando houve de fato reflexões linguísticas tanto pela escola quanto pela comunidade e que estas reflexões apontam que o erro não existe, que não é feio falar polonês, caipira, enfim, a língua que for, talvez as fronteiras imaginárias que separam o presente do passado sejam amenizadas, pois uma língua sempre estará sobrevivendo de alguma forma nos outros, todos podem se comportar linguisticamente da maneira que acharem ideal sem medos e sem preconceitos. Assim, a convivência harmônica entre línguas e culturas pode ser algo acessível e desfrutável por todos.

Referências

Comitê Nacional do Projeto AliB. Atlas Linguístico do Brasil: questionário 2001. Comitê Nacional do Projeto AliB. Londrina: Editora da UEL, 2001.

CORVALAN, Carmem Silva. *Sociolinguística: teoria y análisis*. Madrid, Espanha: Alhambra, 1989.

CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONO, Stella Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, Letícia. Os “holandeses” de Carambeí e suas línguas: um estudo sobre atitudes linguísticas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 297-311, maio/ago. 2009.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno; Maria Marta Scherre; Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.



LAMBERT, Willian W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia social*. Tradução de Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

MORALIS, Edileusa Gimenes. Dialetos em contato: um estudo sobre atitudes linguísticas. *Ave Palavra: revista de Letras*, Mato Grosso, n. 2, p. 47-67, 2000/2003.

NOSSA História, nossa vida. *Centenário de imigração polonesa em Cruz Machado, Paraná*. Edição e Produção: alunos e professores do Colégio Estadual Estnislau Wrublewski de Santana-Cruz Machado-PR. LK Emoções e Eventos, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico*. Florianópolis: Moura e Silva, Insular, 2000.

RENK, Valquiria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização as escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ROCKEMBACK, Irene Fryder. *Dados históricos e memoriais de Cruz Machado*. 1996.

SILVA-PORELI, Greize Alves da. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita-PR: um estudo das relações do português com línguas em contato*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SIGUAN, Miquel. *Bilingüismo y lenguas em contacto*. Madrid: Alianza, 2001.





Maria Lígia Freire Guilherme
Bárbara Branco Puppi

**A naturalização da violência
sexual infantil:**
análise dialógica de discursos
a partir da hashtag #PrimeiroAssedio

**Resumo:**

Esta pesquisa buscou observar discursos elaborados por meio da hashtag #PrimeiroAssedio, veiculadas na rede social Twitter, a partir de casos de assédio sexual voltados a uma criança participante de um reality show brasileiro. Para tanto, realizou-se uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) ancorada teórica e metodologicamente nos estudos do Círculo de Bakhtin a fim de compreender como se constituem as relações de diálogo entre os diferentes enunciados a partir do uso da etiqueta. O olhar para os dados permitiu a identificação de algumas regularidades e aproximações entre os textos e permitiu reflexões importantes acerca da temática abordada.

Palavras-chave:

Análise Dialógica do Discurso; Hashtag; #PrimeiroAssedio; Mulher.

Introdução

O constante desenvolvimento das tecnologias da informação torna cada vez mais rápido e fácil o acesso às informações, além da consolidação de um amplo espaço de expressão e debate de ideias, especialmente nas redes sociais. Esses espaços, que possuem características e peculiaridades próprios, como as postagens com imagens no *Instagram* ou as curtas mensagens de texto no *Twitter*, trazem consigo novas formas de comunicação, como é o caso das *hashtags*. Pensando nisso, trazemos aqui pesquisa realizada sobre o fenômeno virtual impulsionado pela *hashtag* #PrimeiroAssedio, buscando fomentar discussões a respeito de assuntos sociais importantes, como é o caso do assédio sexual, especialmente quando voltado à menores de idade.

Esta pesquisa, de teor qualitativo, pauta-se nos estudos da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2006), foi motivada a partir do entendimento de que os fatos da linguagem possuem relação estreita com questões sociais relevantes e que os suportes de interação *online*, mais especificamente as redes sociais, são esferas significativas para a promoção de diálogos embasados em assuntos que contemplam as mais variadas formas de diversidades, de gênero, classe, raça, sexualidade, dentre outras. O objetivo deste estudo é a realizar uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) (BAKHTIN, 2015a [1979]; 2015c [1930-1936]; 2016 [1952-1953]; 2015b [1963]; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]) da *hashtag* #PrimeiroAssedio, que foi impulsionada a partir do caso de assédio sexual a uma participante de 12 anos do *reality show* culinário MasterChef Junior. Essa vertente de análise discursiva, que se constituiu a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, assume uma postura dialógica perante os dados discursivos, considera os sujeitos, sua historicidade e contexto social para análise dos dados. A ADD assume a visão de discurso como sendo “a língua em sua



integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2015b [1963], p. 207) e que seu estudo deve partir sempre das relações dialógicas ali existentes. Para Bakhtin, a orientação dialógica do discurso é intrínseca a ele e as relações dialógicas são materializadas a partir de enunciados, como afirma o autor:

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto- semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 209, grifos do autor).

Dito isso, este capítulo está dividido em seções em que traremos a contextualização da pesquisa e abordaremos o fenômeno da *hashtag* #PrimeiroAssedio, a fim de compreender como se dão os discursos veiculados a partir dessa etiqueta. Em seguida, trazemos algumas considerações teóricas para embasar a vertente de análise aqui utilizada, a ADD, seguindo para a análise de alguns *tweets*, passando, finalmente, às nossas considerações finais.

Contextualização da pesquisa e geração de dados

Os espaços virtuais de interação social vêm se tornando um espaço para a delineação de um retrato da realidade social contemporânea. Para Martino (2007), os meios de comunicação são entidades centrais de reprodução da realidade social, permitindo uma troca intensa de ideias e ideologias que se dá a partir do uso cada vez maior das redes sociais e da consequente interação entre seus interlocutores. Esses diferentes pontos de vista dos usuários das redes sociais permitem que se constituam diferentes grupos e comunidades virtuais e um crescente engajamento em movimentos sociais.



A busca por pertencimento é um dos grandes fatores que levam os sujeitos a se inserirem nessas comunidades virtuais (NEVES, 2014), se aproximando a partir de interesses comuns e se comunicando por meio de suportes eletrônicos, sobretudo a internet. Esse espaço que se constitui, segundo Neves (2014, p. 58), “agencia a quebra das fronteiras geográficas por um lado e, por outro, gera novos territórios, identidades e práticas sociais, lugares e não lugares”, permitindo que haja um constante questionamento dos protocolos de poder institucionalizados. Esses espaços virtuais contribuem para o agrupamento de pessoas e uma maior visibilidade de grupos e movimentos sociais, como é o caso do feminismo, por exemplo. Na internet e redes sociais, é possível encontrar uma série de grupos de interação e páginas geridas por coletivos políticos, Organizações Não Governamentais (ONGs) ou até mesmo indivíduos, com o fito de compartilhar notícias, relatos, trocas de experiência, com a intenção de gerar poder às mulheres e visibilidade ao movimento.

Uma consequência relevante do crescente uso das redes sociais por um número cada vez maior de usuários é a chegada rápida à rede de acontecimentos da vida *offline* ou real, gerando respostas imediatas, como ocorreu com o caso que motivou este estudo. Em 20 de outubro de 2015, uma participante de 12 anos do *reality show* culinário Masterchef Junior, Valentina, foi vítima de assédio sexual e alvo de comentários pedófilos nas redes sociais, especialmente no *Twitter*. Como resposta a esse fato, a jornalista Carol Patrocínio publicou matéria intitulada “Quando uma menina de 12 anos no MasterChef Jr desperta o desejo de homens adultos precisamos falar sobre a cultura do estupro”, na página do jornal *online* Huffpost Brasil. Nesse enunciado, Patrocínio aborda e problematiza a chamada cultura do estupro e discorre sobre a relevância do feminismo. Com a ampla divulgação dos *tweets* sobre Valentina, ocorreu uma grande mobilização na internet, com



o envolvimento de muitas mulheres, que passaram a relatar sobre assédios sofridos, a fim de apontar que o assédio à Valentina não foi uma exceção, além de destacar a importância de se discutir a questão do assédio na infância.

Partindo, então, desse contexto e compreendendo que os variados discursos que perpassam as redes sociais podem tanto surgir dentro de grupos fechados e comunidades virtuais quanto podem ser manifestações individuais de alguns sujeitos, nos voltamos para uma ferramenta virtual que funciona como conexão entre diferentes discursos, as *hashtags*. Essas etiquetas funcionam como palavras-chave – uso do símbolo # (*hash*) associado a um termo, formando uma etiqueta (*tag*) (SILVEIRA, 2013). As *hashtags* atuam como filtro nas redes sociais e carregam uma carga semântica;

É interessante observar, ainda, que a *hashtag* não é um mecanismo pensado pelos criadores do *Twitter* e não fazia parte de sua interface inicial. É uma apropriação que os próprios usuários acrescentaram ao sistema para melhorar as possibilidades de criar grupos de pessoas em torno de um tema ou assunto determinado. (SILVEIRA, 2013, p. 1-2)

Compreendendo, dessa forma, que o uso de uma determinada *hashtag* pode conectar diferentes discursos, de diferentes contextos, nos voltamos novamente às repercussões do caso Valentina. O projeto feminista *Think Olga*²⁰ idealizou, como resposta ao assédio direcionado à garota, uma campanha de conscientização a partir do lançamento da *hashtag* #PrimeiroAssedio, a fim de incentivar mulheres a relatarem casos de assédio que tenham sido vítimas na infância ou adolescência.

Em muitos casos, por razões como vergonha, culpabilização ou medo, muitas mulheres não denunciam os assédios sofridos, como aponta o ginecologista Jefferson Drezett em matéria

20. Projeto feminista criado em abril de 2013, pela jornalista Juliana de Faria, com objetivo de criar conteúdo sobre mulheres e para mulheres, gerando poder e autonomia. Disponível em: <<http://thinkolga.com/>>.



veiculada pelos sites *Portal IG*²¹ e *Wscorn*²². Segundo Drezett, “os principais motivos para que a denúncia não seja consolidada são o medo de morte e da repetição da violência, sensação de vergonha e humilhação e sentimento de culpa”. Dessa maneira, o processo de culpabilização se constitui por meio da maneira pela qual a sociedade figura a vítima e como ela própria se compreende. Esse processo se dá em uma relação dialógica, uma vez que, nesse espectro, o fator *social* incide sobre o comportamento do *sujeito*, ao passo que este colabora para delineação de um determinado imaginário social, ao assumir o discurso de culpabilização como natural. Nesse sentido, Narvaz e Koller argumentam que

Os discursos de sedução e de culpabilização do feminino têm atravessado a história há séculos. Além de serem percebidas como passivas, acusadas de permanecerem em relações violentas e de não protestarem contra os abusos sofridos, as mulheres e meninas têm sido vistas como provocadoras, sedutoras e, portanto, culpadas pela violência que sofrem. (NARVAZ & KOLLER, 2007, p. 79)

Assim, é possível inferir que há duas principais vertentes dessa culpabilização, uma em que se vê a mulher como passiva perante a situação de assédio e outra em que há a noção dessa como agente provocador do assédio, conforme pesquisa do Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014). Segundo os dados desse estudo, a culpabilização da mulher é um fator recorrente nos casos de violência nos ambientes íntimos. Em muitos casos, o não posicionamento das mulheres perante situações de violência ocorrem devido a uma “tendência de se culpar, de acreditar que o comportamento violento pode mudar, de temer pela vida e integridade física, própria e dos filhos” (IPEA, 2014, p. 21).

21. Matéria intitulada “90% das mulheres estupradas não denunciam agressor, diz especialista”, publicada em 25 de abril de 2014, pelo Portal IG. Disponível em: <<https://bit.ly/30OAty2>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

22. Matéria intitulada “90% das mulheres não denunciam agressor”, publicada em 25 de abril de 2014 pelo portal *Wscorn*. Disponível em <<https://bit.ly/32nUP1D>>. Acesso em: 28 jul. 2019.



Feita essa contextualização, podemos inferir que a partir da circulação da *hashtag* #PrimeiroAssedio, o grupo *Think Olga* esperava que as mulheres, sobretudo as leitoras e usuárias de redes sociais, a partir do desabafo pudessem se apoderar de suas próprias histórias, conseguindo enxergar a opressão que vivem ou viveram. A campanha lançada pelo grupo alcançou grandes proporções e, em poucos dias, houve mais de 82 mil postagens marcadas com a *hashtag* #PrimeiroAssedio, contando *tweets* e *retweets* (ferramenta de compartilhamento de um *tweet*) (THINK OLGA, 2015).

Este estudo se ancora teórico-metodologicamente nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e se configura como uma pesquisa qualitativa descritivista. Esse tipo de pesquisa considera aspectos que não são possíveis de serem medidos estatisticamente, uma vez que exigem um olhar mais focado para as relações sociais que permeiam os dados (FONSECA, 2002). Os dados em tela neste estudo foram gerados, como mencionado, a partir do fenômeno da *hashtag* #PrimeiroAssedio e do caso Valentina. Essa *hashtag* foi lançada em 21 de outubro de 2015. Tendo em vista a grande quantidade de dados e levando em conta que esses não são fixos, uma vez que a etiqueta ainda está ativa, surge uma dificuldade em fazer uma delimitação dos dados. Sendo assim, optamos por analisar uma amostra de 14 enunciados previamente selecionados pela plataforma online da *Revista Fórum*, em notícia²³ publicada pela jornalista Anna Beatriz dos Anjos e que podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 1: Dados da pesquisa

	Tweet	Data	Hora
1	Eu tinha nove anos e o vizinho que devia ter uns 50 na época me agarrou por trás e começou a esfregar o pau em mim #PrimeiroAssedio	21/10	19h39

23. Disponível em: <<https://bit.ly/2LictN7>>. Último acesso: 05 ago. 2019.



2	Sempre disse oi p/1 vizinho idoso e deficiente. Uma vez ele me chamou. Me apalpou e me tocou. Eu tinha uns 8 anos #PrimeiroAssedio	21/10	19h41
3	Tinha uns 8 anos e esperava minha mãe nas compras. Dois rapazes passaram por trás, pegaram na minha bunda e saíram rindo. #PrimeiroAssédio	21/10	19h46
4	Tinha uns 10 anos e passava por um lugar movimentado, um senhor colocou a mão dentro da minha blusa e disse: “que tesão” #PrimeiroAssédio	22/10	12h52
5	O porteiro do prédio me ergueu pra me ajudar a pegar um brinquedo na árvore fazendo questão de me apalpar. Eu tinha 9 anos. #PrimeiroAssédio	22/10	12h56
6	lembro do pai de uma amiga que passou a mão em mim durante uma viagem de carro de volta pra casa #PrimeiroAssédio	22/10	12h59
7	eu tava de mini saia na rua indo encontrar minha mãe e um cara passou por mim e botou a mão por debaixo da minha saia #primeiroassédio	22/10	13h04
8	A primeira vez que eu senti agressão mesmo foi com o PM me chamando de gostosa, mas essas histórias fazem a gente pensar #primeiroAssedio	22/10	13h04
9	@ThinkOlga Aos 9 anos, um cara de bicicleta passou a mão na minha bunda, eqto murmurava “gostosa” de um jeito bem nojento. #primeiroassedio	22/10	13h04
10	#PrimeiroAssedio 6 anos. Meu pai chegou bêbado em casa e tentou deitar na minha cama. Comigo. Eu sai correndo e me escondi no banheiro.	22/10	13h07
11	10 anos de idade. Melhor amigo do meu pai. Colocou a mão dentro da minha calcinha perguntando se eu gostava daquilo. #PrimeiroAssedio	22/10	13h11
12	7 anos, quadra da escola, 4 meninos me suspendem e tentam tirar minhas roupas. Gritei igual louca e eles fugiram #primeiroassedio	22/10	13h11
13	10 anos passeando com meu cachorro um homem se masturbando na minha frente ao lado de um caminhão pequeno. Sai correndo #PrimeiroAssedio	22/10	13h14
14	Tinha um primo de 14 anos e eu tinha 6, ele falava préu pegar no pau dele que era normal, falei pra minha vó, mas não adiantou #primeiroassédio	22/10	13h23

Fonte: As autoras com base em Revista Fórum: *Em campanha no Twitter, mulheres relatam primeiros casos de assédio que sofreram* (22 out. 2015)



Destacamos que a escolha por essa notícia se deu pelo fato de que ela foi publicada 24 horas após o lançamento da *hashtag*, em 22 de outubro de 2015, sendo assim, os *tweets* em análise no período mais produtivo da etiqueta, sendo que 3 deles foram publicados na noite do dia 21 de outubro de 2015 e os outros 11 publicados no dia seguinte, 22 de outubro de 2015. Feitas essas considerações, passamos para a próxima seção, em que fazemos reflexões teóricas a partir do marco aqui utilizado.

Reflexões teóricas

Este trabalho buscou fundamentação na Análise Dialógica do Discurso fundada a partir de reflexões sobre os escritos do Círculo de Bakhtin e tem por objetivo tecer inteligibilidades acerca das dimensões social e verbal dos enunciados presentes nos 14 *tweets* que constituem o corpus de análise desta pesquisa. Desse modo, é imprescindível que exploremos os conceitos de dialogia, ideologia e enunciado propostos por Bakhtin, visto que são componentes norteadores do trabalho aqui desenvolvido.

De acordo com a concepção de linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin, os falantes não podem ser entendidos como meros reprodutores de regras, nem como seres assujeitados às imposições da superestrutura ideológico-discursiva da língua, mas como seres ativos e atuantes no processo de criação de sentido na interação entre falantes. Nesse contexto, Faraco (1996, p. 122) afirma que, a partir dessa percepção instaurada pelo Círculo, tornou-se possível entender a relação entre a estabilidade e a elasticidade da língua, posto que os processos de significação não estão acabados e fixados, estão, pelo contrário, em constante movimento de construção e reconstrução gerados a partir das ações de natureza social e da essência transformadora do homem.



Considerando, portanto, que uma língua não pode ser entendida como um produto acabado e estático, mas antes um espaço de produção de sentido, orgânico e dinâmico, Bakhtin/Volochínov (2014 [1929]) buscam tecer uma profunda reflexão sobre a linguagem, entendendo-a como um lugar de ação e interação. Para essa perspectiva, o aspecto social é indispensável para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa se tornar um fato de linguagem. Isso quer dizer que a enunciação é, portanto, um produto da interação entre sujeitos “socialmente organizados, constituídos e imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva” (FARACO, 1996, p. 121). A palavra, desse modo, nunca é um produto da expressão individual, mas uma produção social, histórica e ideológica da língua que está sempre dirigida a um interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]),

Dito isso, exploremos o conceito de discurso que, nos escritos do Círculo de Bakhtin, é entendido como uma prática, uma atividade. O conceito de discurso

tem uma dimensão semiótica e uma dimensão social. Sem uma linguagem não há discurso, do mesmo modo que retirada essa linguagem da interação, do seio social, ela não pode mais ser vista como discurso (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 24).

A partir da asserção de Silveira, considerando o discurso como um produto social que depende da linguagem ao mesmo tempo que a compõe, é possível entender que os discursos que circulam em uma sociedade nunca são uníssonos, pois estão sempre manchados de outros discursos, sejam eles os correntes ou os que estão por vir. Essa característica fundante do discurso o torna irrepetível e não reiterável, isto é, ainda que uma mesma enunciação seja pronunciada de forma idêntica, ela não trará à tona os mesmos discursos, pois o contexto extraverbal não será o mesmo e, portanto, o discurso também não.



Nessa perspectiva, o discurso existe na forma de enunciações de sujeitos do discurso e se manifesta na forma de enunciados (BAKHTIN, 2015a [1979]). Esses enunciados, contudo, nunca são acabados, da mesma forma que os sujeitos – que se constituem no discurso – também não o são. Além disso, cabe mencionar que os discursos não só refletem a realidade em que estão inseridos, como também a refratam e nela exercem influência; essa maleabilidade do discurso torna-o passível de ser perpassado por discursos outros, por posicionamentos axiológicos distintos, como afirma Bakhtin (2015c [1930-1936], p. 48):

Todo discurso vivo varia na forma de sua oposição ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situam-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, 'no mesmo tema.

Ainda, o discurso entendido como palavra é carregado de ideologias e valorações, é ideológico.

Para o Círculo de Bakhtin, ideologia é uma construção social, que emerge a partir das relações entre os indivíduos e se manifesta, necessariamente, pela linguagem. Segundo Volochínov (2013 [1930], p. 193):

[...] a palavra, por sua própria natureza intrínseca, é desde o início um fenômeno puramente ideológico. Toda realidade objetiva da palavra consiste exclusivamente na sua destinação de ser um signo.

De acordo com Medviédev (2016 [1928], p. 48-49):

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológico também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem.



Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra, em relações de diálogo. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014 [1929], p. 34).

Segundo Volochínov (2013 [1930], p. 163), “qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do diálogo”. O sentido de diálogo aqui é entendido não só como a forma de comunicação convencional de alternância de fala entre dois sujeitos, mas sim uma construção mais complexa e abrangente entre enunciados, que pode ser interpretado como “o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem” (BARROS, 2005, p. 32), do mesmo modo que

[...] diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BARROS, 2005, p. 32).

E desse contexto emerge a ideia de enunciado, pois, se o discurso é, na percepção de Bakhtin, a atividade mental, as motivações subjetivas, as intenções e os desígnios conscientemente estilísticos de um falante (BAKHTIN & VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 188), o enunciado seria então, a forma pela qual o discurso se efetua de maneira concreta, seria a materialização objetiva na língua. Na perspectiva aqui assumida, o enunciado possui duas dimensões, uma social e uma semiótica (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Para Volochínov (2013 [1930], p. 86), “quaisquer que sejam o sentido vital e a viva significação da enunciação não coincidem com a estrutura puramente verbal. As palavras ditas estão impregnadas do suposto e do não-dito”.



Ao nos debruçarmos nos estudos dos enunciados, é importante levar em consideração que ele não pode existir de maneira isolada, há sempre enunciados que o antecedem e sucedem. Segundo Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 62-63), além de um autor, todo enunciado possui um destinatário que

pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado.

Isso quer dizer que cada locutor prevê seu interlocutor ao proferir um enunciado; previsão essa que ocorre anteriormente à enunciação e que a influencia, tecendo relações dialógicas, e tornando os enunciados perpassados por atitudes responsivas a enunciados outros (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]).

Posto isso, nos fundamentamos nas dimensões social e verbal do conceito de enunciado criado por Bakhtin, para analisar os quatorze *tweets* do movimento #PrimeiroAssedio selecionados como corpus desta pesquisa, na seção seguinte.

Análise dos dados

Nesta pesquisa, nos voltaremos aos dados selecionados sob uma ótica da ADD, corrente de estudos do discurso que toma para si uma noção de linguagem que perpassa os pensamentos bakhtinianos, pensando nos sujeitos socialmente situados. Uma análise que segue essa linha teórica deve focar especialmente nas relações dialógicas que perpassam os textos materializados na forma de enunciados. Podemos afirmar, desse modo, que



[...] uma análise de cunho dialógico deve voltar o olhar para a linguagem em uso, para as práticas discursivas mobilizadas em enunciados concretos, levando em consideração os contextos de produção e circulação de discursos (GUILHERME, 2017, p. 66).

Destacamos que, diferentemente de outras linhas teóricas, uma análise dialógica do discurso não pressupõe critérios ou parâmetros prévios de análise, mas parte de um olhar dialógico para os dados, buscando reconhecer regularidades entre eles e relações de diálogo entre enunciados outros.

Dito isso, nos voltamos para os dados gerados para este estudo. Destacamos que esses dados configuram apenas um pequeno recorte do massivo número de enunciados proferidos durante a fase mais ativa da *hashtag* #PrimeiroAssedio (com mais de 80 mil publicações), porém, como acreditamos que existam certas regularidades entre os diferentes discursos vinculados por essa etiqueta, partimos desses 14 enunciados como uma amostra significativa desse movimento.

Uma regularidade encontrada nos diferentes enunciados é o fato de que assumem um teor tipicamente confessional, em que o interlocutor que enuncia cada um dos textos traz um relato pessoal em que narra um evento de assédio sofrido em algum momento de suas vidas, especialmente na infância e adolescência. Ao falar sobre essas situações, entendemos que esses sujeitos se apropriam de suas posições no mundo a partir da troca com outros sujeitos em situações similares. É importante destacar que apesar das proximidades e similaridades entre os variados enunciados que compõem este corpus e o uso da *hashtag* #PrimeiroAssedio, cada um desses enunciados traz sempre algo novo e singular, criado a partir de algo previamente dado, como pondera Bakhtin (2015a [1979]). Há uma teia de relações dialógicas entre os enunciados que constituem esse universo.

A nossa interpretação e leitura frente aos dados aqui analisados se dá a partir do nosso olhar para a pluridiscursividade



desses enunciados, que abarcam discursos anteriores a eles e que dialogam e antecipam discursos que ainda virão (BAKHTIN, 2015a [1979]). Para além dessa postura dialógica frente os dados, destacamos que essa interpretação ocorre partindo uma quantidade limitada de texto, visto que a própria plataforma *Twitter* impunha, naquele momento, um limite de 140 caracteres por publicação. Considerando essa imposição da própria mídia, os sujeitos enunciadadores tiveram de utilizar estratégias de seleção das informações de modo que o enunciado abarque tudo aquilo que se esperava dele (para além de recursos linguísticos como abreviações etc.). Como os enunciados traziam relatos de assédio, as principais informações trazidas destacavam ora a própria vítima, ora o agressor, apontando, por vezes, o grau de parentesco com eles ou a ação de abuso sofrida.

A partir dos enunciados selecionados, foi possível observar certas regularidades discursivas. Uma delas é a afirmação da idade em que o evento aconteceu, informação que consta em 11 dos 14 enunciados. Essa idade varia entre 6 e 10 anos dentre os enunciados, o que revela uma situação recorrente entre esses sujeitos enunciadadores que não possuem vínculos sociais entre si, para além da escolha pelo uso da *hashtag* e envolvimento com a campanha.

Quando o foco dos enunciados passa para a figura do agressor, podemos perceber como em metade dos casos (enunciados 3, 4, 7, 8, 9, 12 e 13) os abusadores são desconhecidos ou não há indicação clara do grau de relacionamento entre os sujeitos, como pode ser observado no exemplo (4): *“Tinha uns 10 anos e passava por um lugar movimentado, um senhor colocou a mão dentro da minha blusa e disse: ‘que tesão’ #PrimeiroAssédio”*. Em outros casos, a figura do agressor é alguém conhecido da vítima, seja um familiar, um amigo da família ou algum conhecido, como ocorreu 7 dos 14 enunciados em análise (enunciados 1, 2, 5, 6, 10, 11 e 14). Cabe ressaltar que mesmo quando a figura do agressor



não é anônima, a vítima comumente se refere a essa pessoa por meio do uso de antonomásia, ou seja, apresenta esse sujeito sem nomeá-lo, utilizando outras características, como no exemplo (2) com indicação do “vizinho idoso e deficiente”, ou no exemplo (11), com “melhor amigo do meu pai”.

Já a indicação explícita do local em que ocorreu a agressão apareceu em um número menor de dados, em 5 dos 14, apesar de que é possível fazer inferências sobre esses espaços comporem as esferas públicas ou familiares das vítimas, a partir da descrição do evento ou do agressor, como no exemplo (14) “*Tinha um primo de 14 anos e eu tinha 6, ele falava preú pegar no pau dele que era normal, falei pra minha vó, mas n adiantou #primeiroassédio*”. O fato de, nesse caso, o agressor ser um membro da família e a menção de um pedido de ajuda a avó, aliado ao uso do tempo pretérito imperfeito para se referir a ação (“falava”) nos sugere que as ações de violência não só ocorriam em ambientes familiares como dá indicação também do fato de que não ocorreu um evento único, sugerindo certa regularidade nessas ações.

Apesar de termos observado algumas diferenças entre os enunciados, como a omissão do local da ação de violência ou uma descrição mais detalhada do agressor, algumas informações estão presentes em todos os enunciados analisados: a vítima (interlocutora), o agressor e o ato de agressão, dados esses importantes, portanto, para a composição dos enunciados marcados com a etiqueta #PrimeiroAssedio. O olhar para esses textos nos faz refletir sobre importantes questões como o assédio sexual, a pedofilia e a importância de se realizar debates nos âmbitos social e político a respeito desses assuntos.

As relações dialógicas de que tanto falou e refletiu Bakhtin e seu Círculo estão presentes em todo e qualquer enunciado. Na maior parte das vezes, identificar as aproximações entre enunciados distintos requer um olhar criterioso por parte do analista do discurso



ou grande conhecimento a respeito da temática abordada. Nos casos aqui analisados, as relações dialógicas são mais evidenciadas visto que o próprio uso da *hashtag* #PrimeiroAssedio como uma etiqueta aglutinadora de enunciados de sujeitos distintos evidencia e aproxima esses discursos. Sendo assim, podemos compreender não somente essa, mas as *hashtags*, de forma geral, como uma ferramenta aproximadora dos discursos, evidenciando as relações de diálogo entre eles. Feitos esses apontamentos, seguimos para a última seção deste estudo em que trazemos algumas reflexões finais.

Considerações finais

Após o evento em que se tornaram públicos diversos casos de assédio sexual direcionados à participante de 12 anos do reality show de culinária MasterChef Jr., surgiu nas redes sociais, especialmente no Twitter, uma campanha veiculada a partir do uso da *hashtag* #PrimeiroAssedio. Em poucos dias após seu lançamento, mais de 80 mil enunciados foram publicados utilizando essa etiqueta. Esse fenômeno nos chamou atenção e, por essa razão, nos voltamos para a análise de 14 desses enunciados, que traziam relatos de situações de assédio sexual sofridas por seus sujeitos enunciadoreis. Utilizando os princípios e entendimentos da ADD, conseguimos observar certas regularidades entre os diferentes enunciados, especialmente quanto à posição assumida pelos locutores dos enunciados como vítimas de eventos de agressão sexual ainda no período da infância ou adolescência. Também é interessante perceber a relação da vítima com seus agressores, pois isso demonstra que a violência sexual contra a criança pode acontecer eventualmente, em situações em que a vítima encontra com o agressor por meio de uma casualidade, mas que se trata de um fenômeno igualmente comum em esferas familiares quando, por exemplo, um tio ou um padrasto assedia uma sobrinha ou uma enteada.



Linguisticamente falando, alguns elementos da organização textual perpassam todos os enunciados, como a narração do fato e indicação do agressor, mesmo que sem nomeá-lo. Entendemos que o uso dessa etiqueta serviu também como ferramenta de validação dos lugares de sujeito dessas pessoas que, ao relatarem os abusos sofridos, passam a se apropriar dessas histórias ao mesmo tempo em que passam a compor um corpo socialmente unificado. Tal dinâmica relaciona-se com o que foi discutido previamente, reforçando a ideia de dialogismo de que um sujeito compõe o discurso ao mesmo tempo que é composto por ele.

Além disso, ao assumirem seus lugares de fala tornando públicos seus relatos pessoais de situações em que foram assediadas, essas mulheres criam formas relativamente estáveis de enunciados, visto que baseiam-se em posts que já estão circulando no ciberespaço para criarem seus próprios, por isso os posts trazem informações semelhantes como: quando aconteceu; quantos anos a vítima tinha; quem era o agressor e o que o agressor fez. Essas formas relativamente estáveis não devem, no entanto, ser entendidas apenas como as diretrizes de estrutura dos posts, pois, na realidade, essas marcas linguísticas possuem um significado mais profundo, estão relacionadas à esfera social construída acerca desse movimento e indicam o que é relevante ser compartilhado, isto é, o que outras mulheres querem saber acerca de sua experiência para que elas possam, então, compartilhar as delas.

Isto posto, o fenômeno que se tornou o uso da *hashtag* #PrimeiroAssedio pode também ser entendido como uma ferramenta, certo modo, encorajadora para que diversas mulheres se sentissem aptas a relatarem casos de assédio sexual, ou até mesmo abuso físico, sofridos por elas. Esse fato uniu mulheres de variados locais do Brasil e do mundo, abrindo a possibilidade para um processo de fortalecimento dessas e de tantas outras mulheres. Essa onda de aproximação das vozes das mulheres na internet,



sobretudo nas redes sociais, como ocorreu com o movimento #PrimeiroAssedio, busca enfrentar os padrões discursivos opressores que compõem o *status quo* em que vivemos, ao abrir espaços para discussões e questionamento de discursos naturalizados.

Referências

ANJOS, Anna Beatriz. *Em campanha no Twitter, mulheres relatam primeiros casos de assédio que sofreram*. In: Revista Fórum. 22 out. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2MN6QK7>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2015a [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Os gêneros do discurso*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b [1963].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015c [1930-1936].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16 ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.

FONSECA, João José Saraiva de. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: EDUEC, 2002.

GUILHERME, Maria Lígia Freire. *Os discursos sobre a identidade de sujeitos Trans em textos online: neutralização, enquadramento e relações dialógicas*. 2017 Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Estética da comunicação: da consciência comunicativa ao eu digital*. Petrópolis: Vozes, 2007.



MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekatherina Vólkova América. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. O feminino, o incesto e a sedução: problematizando os discursos de culpabilização das mulheres e das meninas diante da violação sexual. *Revista Ártemis*, v. 6, p. 77-84, 2007.

NEVES, André de Jesus. *Cibercultura e literatura identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)*. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

PATROCINIO, Carol. *Quando uma menina de 12 anos no MasterChef Jr. desperta o desejo de homens adultos precisamos falar sobre a cultura do estupro*. Huffpost Brasil. 21 out. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2UoWZv8>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SILVEIRA, Juliana da. Análise discursiva da hashtag #onagagné: entre a estrutura e o acontecimento. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 6. *Anais*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2zQcuCV>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SILVEIRA, Ana Paula K. da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SIPS. Sistemas de indicadores de percepção social. *Tolerância social à violência contra as mulheres*. 2014. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZHIC61>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

THINK OLGA. *Hashtag transformação: 82 mil tweets sobre o #PrimeiroAssedio*. 26 out. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/32fqpyk>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Nikolaevich: a construção da enunciação da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].





Jaqueline Angelo dos Santos Denardin

**Como a(s) travesti(s)
e a(s) transexual(is) negra(s)
é/são dita(s) na plataforma
de pesquisa Google?**

**Resumo:**

Neste trabalho pretendo analisar os dizeres produzidos a partir de pesquisas na plataforma virtual Google, acerca de mulheres travestis e transexuais negras. Os títulos de pesquisa foram: “transexuais negras”, “transexual negra”, “travestis negras” e “travesti negra”. O intuito é observar e identificar quais são os sentidos produzidos por essas pesquisas e como esses efeitos de dizeres observados na materialidade linguística desses links reproduzem ideologias sobre para essas sujeitas. Para tanto, utilizarei como teoria sobre a língua/ linguagem Austin (1990) e Derrida (1991), nas discussões sobre gênero e sexualidades Butler (2003), Cassana (2018) e Foucault (1988), e raça Gomes (2012), Melo e Rocha (2015), Schucman (2014), entre outros.

Palavras-chave:

Google; Negras; Travesti(s); Transexuai(s).

Introdução

É sabido que na sociedade contemporânea do século XXI os modos e meios de pesquisa sofreram modificações e estão diferentes de como eram no início do século XX. Em meados do final do século XX houve uma modificação na forma de pesquisa, que antes era baseada em livros e revistas, documentos impressos, e hoje, está centrada em uma ferramenta de pesquisa na internet, a plataforma *Google*, plataforma esta criada em 1998, com o intuito de organizar as informações e conhecimentos mundiais e torná-los universalmente acessíveis, momento em que surgem as primeiras discussões sobre o mito da globalização, pois se fala muito sobre acesso à informação, um mundo conectado, no entanto, se esquece que em muito lugares, tudo isso não chega na mesma rapidez e proporção como nos metrópoles.

O debate sobre políticas de ação afirmativa e sobre o multiculturalismo na educação surge desse contexto universal e está na pauta de muitos países do mundo contemporâneo. O Brasil, um país que justamente nasceu do encontro das culturas e das civilizações, não pode fugir dele (MUNUNGA, 2005-2006, p. 52).

E por isso, decidi pesquisar sobre os significados que esta plataforma de abrangência mundial traz para os termos travesti e transexual relacionados ao adjetivo negra/negras.

As questões relacionadas às sexualidades, neste trabalho direcionadas a transexualidade e travestilidade, têm ganhado um espaço para discussão na atualidade:

As teorias sobre gênero e *queer* ganharam um espaço considerável na sociedade contemporânea, sendo discutidas em várias instâncias e inscrevendo-se em diferentes formações discursivas (mídia, família, religião, escola) (DENARDIN, 2017, p. 51).

Além disso, pretendo destacar outra questão social envolvendo os sujeitos travestis e transexuais, o mercado de trabalho.



Para essas sujeitas, está marcado na sociedade e em seus dizeres que estas sujeitas estão condicionados á prostituição como primeira opção, e em muitos casos única. Pois, não há na sociedade políticas que efetivam essas sujeitas como sujeitas de direitos, logo a sociedade não lhes possibilita empregabilidade da mesma forma que possibilita para pessoas cisgêneras, e as travestis e transexuais, quase sempre – são raras as exceções – são condicionadas a situação de prostituição.

Portanto, este trabalho pretende mostrar ao leitor quais os sentidos produzidos pelas frases que aparecem nos *links* de pesquisa e como essas frases reproduzem dizeres e ideologias sobre a sujeita travesti, o sujeita transexual e como tais sentidos são ressignificados quando essas sujeitas são negras.

Os dizeres da/na plataforma Google sobre travesti(s) e transexual(is)

Para este trabalho iremos considerar os quatro primeiros *hiperlinks* que apareceram na aba do *site* sobre cada termo pesquisado, analisando o enunciado de cada *hiperlink*, ou seja, o título de cada matéria ou *site* ao qual o *hiperlink* direciona quem o acessa, segundo Melo e Rocha (2015, p. 101): “Discursos e ações como instâncias apartadas. Essa visão muito presente no senso comum muitas vezes obnubla a função principal da linguagem de nos permitir agir no mundo com ela”. Entendo que os discursos materializados nesses *sites* corroboram para uma prática social e manutenção de uma ideologia posta sobre e para essas sujeitas.

Quando pesquisamos na plataforma *Google* os seguintes termos “transexuais negras”, pode-se observar os enunciados a seguir²⁴: o primeiro hiperlink diz “FONATRANS Fórum Nacional de

24. Resultado da plataforma de pesquisa *Google* para “transexuais negras”. Disponível em: <<https://bit.ly/30FTjap>>. Acesso em: 29 mar. 2019. 16:31.



Travestis e Transexuais Negras e Negros”, o segundo “Três deputadas transexuais negras são eleitas: duas delas integram mandatos coletivos”, o terceiro “Monna Brutal: rapper, negra, travesti e periférica – Negro Belchior”, e o quarto *link* “Com 19 anos, negra e transexual, é Maria Clara Araújo que nos representa nesse dia Internacional da mulher”. Esses são – fazem parte dos – os enunciados sobre os termos transexuais negras que serão analisados na seção de análise sobre a materialidade linguística.

Ao pesquisar na plataforma *Google* os termos “travestis negras”²⁵, podemos observar os seguintes enunciados: o primeiro *hiperlink* diz “Traveca negra montando no veado branquinho – Vídeos Travestis”, o segundo diz “Negra pirocuda com tetas suculentas – Vídeos Travestis”, o terceiro “Vídeos Pornôs com Travestis Negras – Transex Super Dotadas”, e o quarto *hiperlink* “Travesti Negra – Mais Travestis. Pistoludas.com –XVIDEOS.COM”. Esses são os enunciados que aparecem para os termos travestis negras, que serão analisados na próxima seção.

Ao pesquisar na plataforma *Google* os termos “travesti negra”²⁶, diferente da pesquisa anterior na qual estes termos estão no plural, os resultados são diferentes. Podemos observar os enunciados a seguir: o primeiro *hiperlink* diz “Travesti negra se masturbando gostoso – Xvídeos”, o segundo diz “Travesti negra – Mais travestis: PISTOLUDAS.COM – XVIDEOS.COM”, o terceiro *hiperlink* diz “Xvídeo travesti negra mostrado o pau de 23cm na cam – Xvídeos”, e o quarto “Travesti negra – Mais travestis: PISTOLUDAS.COM – XNXX.COM”. Esses são os enunciados que serão analisados sobre os termos travesti negra na próxima seção.

25. Resultado da plataforma de pesquisa *Google* para “travestis negras”. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZlxXTm>>. Acesso em: 29 mar. 2019. 16:26.

26. Resultado da plataforma de pesquisa *Google* para “travesti negra”. Disponível em: <<https://bit.ly/2Pl9Q2A>>. Acesso em: 29 mar. 2019. 16:32.



Ao pesquisar na plataforma *Google* os termos “transexual negra”²⁷, com termos no plural, como na pesquisa anterior, os resultados também foram diferentes. Podemos observar os enunciados a seguir: no primeiro *hiperlink* diz o seguinte “Transexual negra do pau e 22 cm arromba buceta da novinha negra bucetuda e bem safada”, no segundo “Transexual Negra Gostosa Vídeo Pornô no BoaFoda”, no terceiro “Transexual negra comendo o cu do negão”, e no quarto *hiperlink* “Negra trans deliciosa boa de cama”. Esses são os enunciados sobre transexual negra que serão analisados na próxima seção.

Na próxima seção pretendo analisar além dos sentidos produzidos sobre e para as sujeitas travestis e transexuais, por ser quem são, geralmente entendidos como homens que se vestem de mulher e falsas mulheres, quais outros sentidos lhes são atribuídos quando estas são negras, o que/em que a sujeita é diferenciada ao ser adjetivada negra, como Derrida disse (1991, p. 47): “As diferenças são portanto ‘produzidas’ – diferidas – pela diferença”.

(RE)significando a travesti, a transexual, a negra: corpus e teoria

É com muita empáfia que muitas pessoas dizem e reproduzem dizeres sobre os sujeitos travestis e transexuais, principalmente sobre as sujeitas que se sentem travestis e transexuais e assim são. Os motivos são vários que vão desde o essencialismo religioso cristão até a moral ética do cidadão de bem, que recai nos princípios religiosos, ou seja, muitos dos dizeres reproduzidos são calcados no discurso religioso.

27. Resultado da plataforma de pesquisa *Google* para “transexual negra”. Disponível em: <<https://bit.ly/2LenE9D>>. Acesso em: 29 mar. 2019. 16:07.



A identidade travesti é algo genuinamente brasileira, no entanto algumas pessoas ainda insistem em boicotar discursivamente esta sujeita. Tanto mulheres travestis como as transexuais travam diariamente uma batalha com a sociedade em prol de sua (r)existência, e digo aqui existência no sentido de garantir a sua própria vida, aproveito ainda para recordar que o direito à vida é algo instituído na Constituição Brasileira, e deve ser garantido a todos os indivíduos, mas parece que todos são somente alguns, e esses alguns não podem ser travestis e transexuais.

O tipo de proferimento que vamos aqui considerar não consiste obviamente em um caso de falta de sentido, embora o seu uso inadequado possa gerar, como veremos, variedades muito especiais de “falta de sentido” (non-sense). Trata-se sobretudo de um tipo de nosso segundo grupo – as *expressões que se disfarçam*. Esse tipo, porém, não se disfarça sempre necessariamente como declaração factual, descritiva ou constativa. *Mas o que pode parecer estranho é que isto ocorre exatamente quando assume a sua forma mais explícita* (AUSTIN, 1990, p. 23, grifos da autora).

A travesti é geralmente discursivizada como o homem que se veste de mulher e a transexual como uma falsa mulher, definições estas que foram construídas pelos indivíduos de forma implícita ou “disfarçada” na língua/linguagem pela sociedade, fundamentados por uma ideologia de gênero binária: homem/mulher, forte/frágil, provedor/servil, opressor/oprimida, e por aí vai. Mas há teorias que vão além dessa compreensão binária sobre gênero:

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 24-25).

Assim, as novas condições de exercer a sexualidade que não se enquadram nessas caixinhas de um gênero ou outro, são vistas



como anormalidades, pois fogem do normal socialmente construído, mas que não é mais condição única de ser e existir.

A travesti e a transexual são sujeitas que produzem sentidos ou efeitos para a possibilidade de novos estudos, uma nova teoria, pois abrem uma fissura na teoria binária de gênero quando tornam-se evidências da outras possibilidades de o serem que não as já gendradas pela/na sociedade.

A questão da interseccionalidade é um fator que tem contribuído muito para as discussões dentro dos movimentos sociais, principalmente o movimento LGBTQI+²⁸ e o Movimento Negro, o qual não vou discutir, pois não me sinto competente teoricamente para escrever sobre. No entanto, não poderia deixar aqui neste trabalho de observar e analisar memórias e dizeres aos quais as travestis e transexuais negras vão sendo associadas Gomes (2012, p. 731) “Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais”, e assim são associadas e consequentemente (re)significadas.

Transexuais negras

No primeiro *hiperlink* a plataforma apontou o seguinte enunciado: “FONATRANS Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros”, o qual faz referência a um movimento desta comunidade por luta de seus direitos, e que de forma quase única contempla os gêneros masculino e feminino observados nos adjetivos “negras e negros” e também as duas categorias da letra “T” dentro dos movimentos LGBTQI+ , indicando os sujeitos “Travestis e Transexuais”, digo de forma única, pois em vários movimentos sociais um gênero é mais marcado que o outro, geralmente o masculino,

28. LGBTQI+ . Compreende-se com esta sigla Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexos e + (outras possibilidades de exercício de gênero e da sexualidade).



e os sujeitos “T” (Travestis e Transexuais) nem sempre são contemplados em sua totalidade, um aparece em detrimento do outro.

Já no segundo enunciado temos o seguinte texto: “Três deputadas transexuais negras são eleitas: duas delas integram mandatos coletivos”, marcando um acontecimento histórico, pois pela primeira vez no Brasil foram eleitas mulheres transexuais para o cargo de deputadas estaduais, observando ainda que duas delas fazem parte de um mandato coletivo, o que marca também a importância da união das sujeitas. Também é possível observar uma ascensão dessas sujeitas na sociedade, pois cargos políticos são geralmente ocupados por “famílias” que vão deixando sua prole como sucessores. Assim essas sujeitas foram sendo excluídas e marginalizadas pela sociedade.

Muito mais do que um corpo de exclusão (*não é homem, não é mulher*), o sujeito transexual apresenta um corpo de transição entre um gênero e outro. Nessa transição, que foge à organização estabilizada da norma, da rigidez da estrutura, configura-se um corpo ambivalente, (in)capaz de ser significado como legítimo nessa sociedade, configurando-se como um corpo (im)possível, cujos sentidos significam justamente no entre-lugar do discurso (CASSANA, 2018, p. 21, grifo da autora).

No terceiro enunciado sobre transexuais negras: “Monna Brutal: rapper, negra, travesti e periférica – Negro Belchior”, tem-se um artigo da Revista Carta Capital sobre uma mulher transexual que possui várias características do que expressa a interseccionalidade, pois ela é rapper, negra, travesti e periférica, porém não é possível saber se ao pesquisar por transexuais negras e o resultado apontar uma travesti é um apagamento da sujeita transexual negra, ou a falta de conhecimento sobre ser transexual negra, ou ainda não saber diferenciar uma travesti ou uma transexual, assim:

Ao ressignificar e politizar a raça, compreendida como construção social, o movimento negro reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana (GOMES, 2012, p. 741).



Enquanto isso, no quarto link: “Com 19 anos, negra e transexual, é Maria Clara Araújo que nos representa nesse dia Internacional da mulher”, novamente na pesquisa sobre transexuais negras, assim como no *hiperlink* que fala sobre “Três deputadas transexuais negras são eleitas: duas delas integram mandatos coletivos”, neste quarto *hiperlink* “Com 19 anos, negra e transexual, é Maria Clara Araújo que nos representa nesse dia Internacional da mulher” há um acontecimento discursivo que vai descolar as mulheres transexuais do lugar da prostituição, dos salões de beleza para a bancada do governo e para o ativismo e a representação do ser mulher, lugares antes não ocupados por estas sujeitas.

Travestis negras

No primeiro *hiperlink*: “Traveca negra montando no veado branquinho – Vídeos Travestis”, é possível observar que há uma memória de sexualização da mulher negra, a pesquisa sugere um site pornô, ou seja, compreende-se que sobre travestis negras a possibilidade de saberes é somente informações que fazem inferência ao sexo. Ainda hoje a homossexualidade, aqui referenciada pelo termo “veado” é criticada em razão de crenças religiosas:

Romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereciam de qualquer modo, condenação. Na lista dos pecados graves, separados somente por sua importância, figuravam o estupro (relações fora do casamento), o adultério, o rapto, o incesto espiritual ou carnal, e também a sodomia ou a “carícia” recíproca. Quanto aos tribunais, podiam condenar tanto a homossexualidade quanto a infidelidade, o casamento sem consentimento dos pais ou a bestialidade (FOUCAULT, 1988, p.38-39).

No segundo *hiperlink*: “Negra pirocuda com tetas suculentas – Vídeos Travestis”, o enunciado retoma duas memórias que novamente recaem sobre a sexualização do corpo negro, ao dizer negra



pirocuda, esse dizer recupera a ideia de que ser negra e pirocuda, então você é um homem, logo uma falsa mulher, mas no contra-discurso com tetas suculentas, retoma a memória da ama-de-leite, que eram as mulheres negras que serviam as suas senhoras no período da escravização de pessoas negras, no qual estas eram obrigadas a amamentar os filhos das suas “donas”.

No terceiro: “Vídeos Pornô com Travestis Negras – Transex Super Dotadas”, aparece novamente como sugestão um site de vídeos pornográficos, onde é possível encontrar outros vídeos pornô com a presença de travestis negras, no entanto, neste *hiperlink*, diferente do anterior há um adjetivo para a travesti, a qual é referida como Transex, os termos são “Transex Super Dotadas”, recuperando uma memória sobre a masculinidade do homem negro e a ideia de que este tem o pênis grande em relação as outras raças.

Assim também acontece no quarto hiperlink: “Travesti Negra – Mais Travestis. Pistoludas.com –XVIDEOS.COM”, novamente a sugestão da pesquisa é um site de vídeos pornográficos, que fazem alusão à ideia da virilidade do homem negro.

Ao observarmos todos os *hiperlinks* de sugestão de pesquisa sobre “travestis negras”, todos estão relacionados a sites pornográficos. Como se a travesti negra não pudesse ser relacionada com outros saberes, há não ser aqueles relacionados ou condicionados ao sexo.

Travesti negra

O primeiro *hiperlink* diz “Travesti negra se masturbando gostoso – Xvídeos”, novamente a sexualização do corpo negro está em evidência no que é sugerido pela pesquisa, pois é indicado outro site de conteúdo pornográfico.



No segundo *hiperlink* está escrito: “Travesti negra – Mais travestis: PISTOLUDAS.COM – XVIDEOS.COM”, fazendo alusão à sexualidade e virilidade do homem negro, produzindo um apagamento da sujeita travesti e ascensão da masculinidade dita pela sociedade para o sujeito homem e o homem negro, pois em relação à sujeita mulher este tem ideologicamente um “poder”, poder este materializado nos dizeres “PISTOLUDA.COM”, pois pistoluda tem origem do substantivo pistola, que faz inferência a um tipo de arma de fogo, sinônimo de poder na sociedade contemporânea, poder exercido pelo homem branco.

Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (SCHUCMAN, 2014, p. 136).

Já o terceiro *hiperlink* diz: “Xvídeo travesti negra mostrado o pau de 23cm na cam – Xvídeos”, mostra claramente a sexualização do corpo negro, colocando de forma explícita a referência ao tamanho de sua genitália, marcando assim um parâmetro de tamanho para o pênis negro (estando ele em um homem ou em uma mulher), sendo assim esta uma característica do corpo negro que nasce com pênis ter um tamanho pré-definido em relação as demais raças, produzindo um ideal racializado até para o tamanho da genitália pênis.

E no quarto *hiperlink*: “Travesti negra – Mais travestis: PISTOLUDAS.COM – XNXX.COM”, pode-se observar novamente a inferência ao sexo, pois este link também conduz o internauta a um site de conteúdo pornográfico de sujeitas travestis.



Transexual negra

No primeiro *hiperlink* diz o seguinte: “Transexual negra do pau de 22 cm arromba buceta da novinha negra bucetuda e bem safada”, a sujeita é dita como transexual, mas há um destaque para a sua genitália “Transexual negra do pau de 22 cm...”, genitália essa dita masculina segundo a teoria binária de gênero, enfatizada pela ação descrita no enunciado “...arromba buceta da novinha bucetuda...”, no qual é possível observar uma ideologia sobre a virilidade do sujeito homem, homem-negro, também do estupro quando este diz sobre “arromba” e “novinha”.

No segundo: “Transexual Negra Gostosa Vídeo Pornô no BoaFoda”, o site de pesquisa direciona novamente o internauta a outro site de conteúdo pornográfico, o que remete a ideia de que, sobre transexual negra só pode se querer saber sobre sexo, desde a antiguidade essa sujeita sofria com a incompreensão sobre sua anatomia e a sua representação na sociedade

[...] durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção (FOUCAULT, 1988, p. 39).

No terceiro é dito o seguinte: “Transexual negra comendo o cu do negão”, há um contra-discurso sobre a masculinidade, pois coloca o homem como sujeito passivo do ato sexual “comendo o cu do negão”, este *hiperlink* também direciona o internauta há um site de conteúdo pornográfico.

E no quarto *hiperlink*: “Negra trans deliciosa boa de cama”, retoma a memória da mulher negra que era escrava sexual de homens brancos. Esse *hiperlink* também direciona o internauta a um site de conteúdo pornográfico. Os dizeres do enunciado no *hiperlink* reproduzem as ideologias de que a mulher está à disposição do



homem, que está é servil, e que a mulher negra especificamente é para a cama, para o sexo, para o ato sexual.

Diante dessas análises podemos observar um pouco do que é dito sobre a travesti e a transexual, e também o que é dito – ou não – quando essas (travesti e transexual) são negras, através da plataforma de pesquisa é dito o que se espera sobre essas sujeitas e que é possível evidenciar o porquê a ideologia que circula sobre/para essas sujeitas em torno de suas sexualidades continuam reverberando. Sendo assim, tenho algumas conclusões e reflexões acerca desses enunciados analisados.

Desfecho e possibilidades

Diante do que foi exposto neste artigo foram possíveis algumas considerações, reflexões sobre as sujeitas travesti e transexuais negras.

É notória a sexualização dessas sujeitas nos enunciados recortados e analisados neste trabalho. Essa afirmação justifica-se quando observamos que a maioria dos *hiperlinks* que aparecem para acesso após os termos: transexuais negras, travestis negras, transexual negra e travesti negra, serem digitados no lugar específico direciona o internauta a páginas com conteúdos pornográficos, neste trabalho foram apenas quatro enunciados de dezesseis que foram analisados, que não havia indício de a conotação sexual.

Foi possível observar que há uma hipersexualização da travesti e da transexual negra, isso deve-se a retomada da memória ideológica de gênero, na qual ambas – travesti e transexual – são consideradas masculinas por terem um pênis, logo são entendidas pela sociedade como homens, e por serem negras, no caso



homens negros, há uma sexualização maior em razão do mito sobre virilidade do homem negro.

O corpo do sujeito transexual é algo que repercute ainda em muitas discussões e pesquisas, como se este precisasse de um molde, uma forma de o ser para ser considerado um corpo transexual. Corpo este que é exposto e dito pela/na mídia já com uma certa padronização.

No entanto, não é todo e qualquer transexual que pode ir à mídia representar os demais, mas apenas alguns, que são escolhidos por serem transexuais e ocuparem outros espaços na formação social em que estão inseridos. Então, os sujeitos que vão à mídia falam através de um recorte possível, ou seja, colocam-se na condição de representantes, mas representam, ainda, uma parcela muito pequena dos sujeitos transexuais, já que muitos sujeitos não estão ali incluídos. Portanto, não é todo e qualquer transexual que terá espaço nas condições de produção analisadas, somente alguns, que falarão sobre seu corpo, de forma recortada (CASSANA, 2018, p. 56).

Esta plataforma de pesquisa reproduz a ideologia e os dizeres que circulam socialmente sobre a transexualidade e travestilidade, dizeres esses relacionados ao sexo, dizeres sobre o corpo desses sujeitos, colocando essas pessoas em um lugar específico na sociedade, geralmente à margem dessa sociedade, assim, condicionando os saberes sobre às possibilidades dessa população, o que muitas vezes condiciona o modo de vida dessas pessoas, como por exemplo, à prostituição.

Grande parte da população de sujeitas mulheres travestis e transexuais sobrevive da prostituição. Lugar ao qual são condicionadas. Lugares esses vão sendo legitimados por estas sujeitas e perpetuados nos dizeres dos indivíduos na sociedade, seja através da língua (como observado nos enunciados retirados da plataforma de pesquisa, *Google*) ou das práticas sociais como os números expressivos de violência noticiados todo os dias relacionados a essas sujeitas.



Não pretendo com este trabalho dar conta de todas as questões, mas sim suscitar algumas reflexões e indagações para trabalhos posteriores. Como por exemplo, é curioso pensar que o país que mais mata essas sujeitas, travestis e transexuais em situação de prostituição, é o país que mais acessa conteúdos pornográficos sobre essas sujeitas.

Também é interessante pensar nos mecanismos criados pelo Estado para legitimar a exclusão dessas sujeitas e condicioná-las à margem da sociedade. Assim como é curioso pensar, quem é o “consumidor” deste corpo/mercado sexual.

Há um fator agravante nos assassinatos, pois entre a população de travestis e transexuais, a expectativa de vida das negras é menor do que a expectativa de vida das brancas e asiáticas, por exemplo.

Portanto, termino este artigo parafraseando Derrida (1991) as análises conduzidas neste artigo não respondem às essas questões, não lhe trazem nenhuma resposta, e nem uma resposta.

Referências

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras em ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1990.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASSANA, Mônica Ferreira. *Corpo e(m) discurso: ressignificando a transexualidade*. Curitiba: Appris, 2018.

DENARDIN, Jaqueline dos Santos. *O discurso televisivo e o sujeito transexual: sentidos e silenciamentos na mídia*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2019.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. Revisão técnica de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.



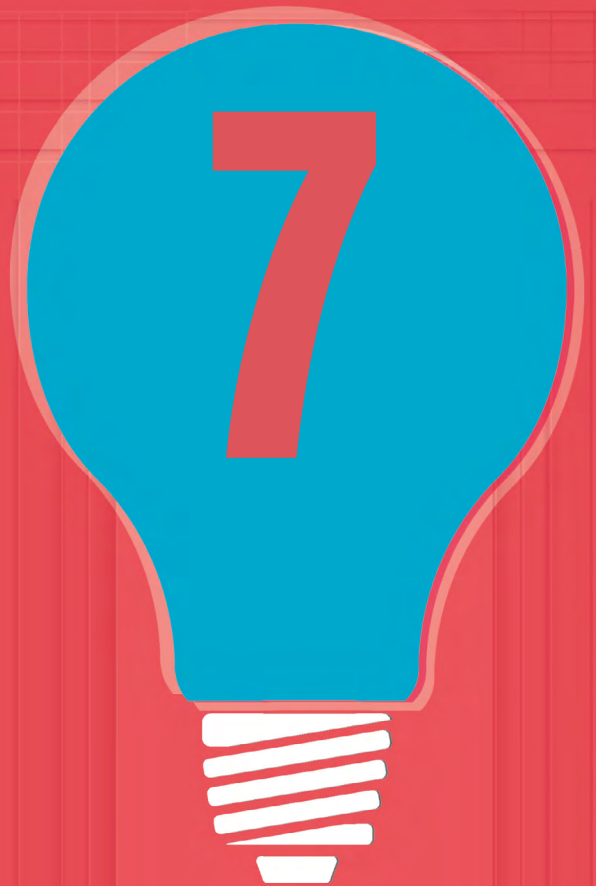
FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

MELO, Glenda Cristina Valin; ROCHA, Luciana Lins. Linguagem como performance: discursos que também ferem. In: RODRIGUES, Marília Giselda et al (orgs.). *Discurso: sentidos e ação*. Franca, SP: Universidade de Franca, 2015, p. 97-116.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da ABPN*, v. 6, n. p. 134-147, 2014.





Ana Cecília Trindade Rebelo

Que país é esse?

Reflexões sobre o ensino e a preparação
de materiais de Língua Portuguesa
para refugiados e solicitantes de refúgio
desde uma perspectiva multicultural

**Resumo:**

Considerando a importância da língua como instrumento social e a realidade de pessoas que deixam seus países para tentarem nova vida no Brasil, a Cáritas-RJ oferece um curso gratuito de português para refugiados e solicitantes de refúgio, em parceria com a UERJ. Para isso, o projeto de pesquisa sobre o qual o presente capítulo traz um relato elaborou material didático a ser utilizado em tais aulas. Como aporte teórico, temos o conceito de espaço de enunciação ampliado (GUIMARÃES, 2002; ZOPPI-FONTANA, 2010), além das visões sócio-interacionais de Bakhtin (2003) e Vygotsky (1996). Nossa proposta é apresentar reflexões sobre o projeto e atividades elaboradas.

Palavras-chave:

Português para falantes de outras línguas; Português para refugiados; Elaboração de material didático; Sócio-interacionismo; Transculturalidade.

Introdução

Considerando a importância da língua como instrumento social, a Cáritas-RJ, agência integrante da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) auxilia a integração de tais famílias à sociedade brasileira, ajudando na obtenção de documentação, encaminhando para serviços jurídicos, médicos, sociais, educação para as crianças, e oferecendo, entre esses e outros serviços emergenciais, um instrumento fundamental para essa nova vida: o ensino de português através de um curso gratuito de língua portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio, em parceria com a UERJ²⁹.

O Instituto de Letras – do qual a autora deste trabalho faz parte como aluna do Doutorado em Linguística – participa de tal parceria com a elaboração de material didático a ser utilizado nas aulas do curso de português mencionado, levando em consideração as especificidades do público-alvo e suas necessidades imediatas de uso da língua. O presente artigo é um relato do projeto de iniciação à docência “Além das Fronteiras: o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira”³⁰, desenvolvido no mesmo instituto, que fez parte de tal parceria, e que se propunha, como uma de suas etapas, a auxiliar na elaboração de tal material didático. Para fundamentar tal processo de elaboração, recorreremos ao conceito de espaço de enunciação ampliado, como discutido em Guimarães (2002) e Zoppi-Fontana (2010): a língua portuguesa, no âmbito do português para refugiados, circula dentro do território nacional brasileiro entre sujeitos vindos de diferentes territórios e de outros espaços de enunciação, o que vai lhe conferir características

29. À época do projeto, não tínhamos conhecimento de outros materiais e projetos de ensino de português para refugiados e solicitantes de refúgio, com exceção do curso oferecido pela UNB, para estabelecer uma comparação entre o curso e os materiais que estavam sendo desenhados e oferecidos na UERJ.

30. A autora participou do projeto enquanto aluna da Graduação até o ano de 2016.



distintas que irão influenciar em seu ensino/aprendizagem. Além disso, embasam a preparação das atividades as visões sócio-interacionistas de Bakhtin (2003) (língua) e Vygotsky (1996) (ensino/aprendizagem), uma vez que o ensino de língua portuguesa, para tais indivíduos, deve levar em consideração situações reais de interação e uso.

Sendo assim, quando pensamos a produção do material didático deparamo-nos com um cenário de embates. Afinal, o ato de selecionar o que deve ser ensinado evidencia uma prática de poder de quem executa essa escolha. Aspectos culturais, conceitos e relações de classe, de raça, de gênero e de religião encontram-se em disputa durante o processo de produção do material didático. No entanto, não podemos esquecer que o conhecimento privilegiado durante o ensino-aprendizagem representa um recorte de uma determinada realidade.

O presente capítulo apresenta os resultados alcançados: as atividades preparadas e discutidas em reuniões semanais com o grupo de pesquisa, além de dados sobre a recepção dos mesmos entre os alunos e os professores do curso. As atividades produzidas são voltadas para a discussão da cultura brasileira, de forma a fomentar a reflexão sobre pontos de contato e diferenças com as culturas de origem dos alunos (PARAQUETT, 2010; MOITA LOPES 1998, 2002).

O ensino de português para falantes de outras línguas

Ao se fazer um levantamento bibliográfico de trabalhos sobre o tema “Língua Portuguesa para falantes de outras línguas”, observa-se que a produção vem aumentando de maneira considerável nas últimas décadas. O interesse pelo tema acompanha a demanda



por materiais didáticos voltados para essa área de ensino, e por sua vez essa demanda está atrelada à crescente importância que o país vem conquistando no cenário mundial e, em consequência, o espaço que a língua portuguesa, em especial a variante brasileira, vem ocupando no mercado de línguas – ou seja, devido à conjuntura político-econômica, a língua portuguesa toma a posição de “língua do futuro”, na qual investimentos monetários e científicos parecem ser necessários e produtivos.

Assim como muitos professores se sentem inseguros ao decidir que método e que materiais didáticos irão empregar em suas aulas de Inglês, por exemplo, não menos difícil é essa decisão quando se trata de português como língua estrangeira, ainda mais por esse ser um campo ainda relativamente novo, mas em rápida expansão. Em se tratando de um contexto tão específico quanto o ensino de português para refugiados e solicitantes de refúgio, mais desafiador é o processo, pois são indivíduos que precisam de ferramentas linguísticas para uso imediato, em situações básicas e fundamentais como locomover-se pela cidade, conseguir moradia e emprego, fazer compras em um supermercado.

Primeiramente, para refletir sobre a produção de materiais didáticos, lembramos que podemos recorrer a diferentes teorias que irão dar suporte tanto à avaliação quanto à reflexão. No presente trabalho, tomou-se por base as teorias relativas ao processo de aprendizagem (segundo Vygotsky [1996]) e à concepção de linguagem (segundo Bakhtin [2003]). Vygotsky (1996) vê o processo de aprendizagem como sendo sóciointeracional, ou seja, aprender não é apenas receber informações e memorizá-las, mas é uma forma de posicionar-se no mundo e interagir com o outro, dentro de um determinado contexto sócio-histórico e cultural. É a partir dessa interação que ocorre a construção do eu-social e do conhecimento. Outro conceito importante é o da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que se relaciona com o que o aprendiz é capaz de



realizar sozinho, sem auxílio exterior, e com o que é capaz de realizar com a mediação da figura do professor ou com a colaboração de colegas que já tenham passado por aquele estágio no qual o aluno se encontra. A ZDP é, portanto, tudo aquilo que o aluno será capaz de realizar tendo o devido suporte dos outros indivíduos presentes no processo – e aí temos também o conceito de *scaffolding*, ou seja, a ideia de que a mediação e/ou a colaboração dos pares servem como andaimes sobre os quais se apoia a construção do conhecimento do aprendiz.

Quanto à visão de linguagem, nesse processo de elaboração de materiais didáticos adotou-se a visão sóciointeracional proposta por Bakhtin (2003) de que a linguagem é uma prática social, e dessa forma, encontra-se inserida em um contexto, no qual além de serem considerados fatores como momento histórico, posição social, entre outros, também se considera o interlocutor a quem a produção é dirigida. Dessa forma, utilizar uma língua é se posicionar criticamente na sociedade através dessa língua, e assim, o ensino de uma língua estrangeira (LE) deveria lançar mão de situações que propiciem, o quanto for possível, usos reais e contextualizados da língua, que consigam ser significativos para o aprendiz, mais ainda no contexto aqui focado.

Dessa maneira, e pautado no embasamento teórico exposto acima, as unidades temáticas foram elaboradas de acordo com as categorias expostas em Dias (2009) e Oliveira e Furtoso (2009) para avaliação de material didático, aqui deslocadas para balizar a produção de tal material.

Lista de conteúdos (syllabus)

O termo syllabus, segundo Oliveira e Furtoso (2009), contempla diferentes significados em português, podendo ser compreendido como partes de um planejamento de curso, como o



planejamento de curso visto como um todo, ou como uma lista de tudo que será ensinado em determinado curso. Aqui, a definição adotada é a última apresentada. Para o projeto, escolheu-se trabalhar com uma lista de conteúdos do tipo situacional, na qual os diálogos/textos apresentados refletem práticas contextualizadas da vida real, pensando-se quão frequente seria sua ocorrência na prática real cotidiana. Como lista de conteúdos de suporte, temos a temática, na qual o vocabulário relativo ao tema da unidade é utilizado tanto como ponto de partida para a apresentação do tópico gramatical quanto como reforço para a prática das estruturas apresentadas.

Tipos de interação

De acordo com Cristóvão (2006, *apud* Oliveira e Furtoso, 2009), o processo ensino/aprendizagem baseia-se em três tipos de relações que, de maneira ideal, deveriam ocorrer intercaladamente de forma a enriquecer tal processo. Tais relações são: professor/aluno, aluno/aluno e aluno/livro. Pensando na língua como instrumento para inserção social dos refugiados e solicitantes de refúgio, muitas vezes sem conexões ou família, tentou-se produzir atividades que possibilitassem todos os três tipos de relações, de forma a enriquecer não só as habilidades linguísticas, como sociais. Teve-se em mente a importância de estimular o aluno a desenvolver sua autonomia, e em uma visão interacionista do aprendizado (segundo Vygotsky [1996]), colaborar para o crescimento do aluno considerando-se o processo de *scaffolding*, no qual ele seria auxiliado pelos outros alunos e pelo professor a construir seu próprio conhecimento, além de ter acesso a visões diferentes do mesmo tópico e/ou informações adicionais que o material possa não lhe oferecer.



Natureza das atividades

Esse critério avalia qual tipo de atividade é priorizada no material, e como determinada atividade revela a concepção de ensino/aprendizagem que embasa a construção do livro. Buscou-se um equilíbrio entre atividades que se baseiam na repetição e/ou substituição de estruturas, mas focando em produzir atividades que estimulassem a criatividade, autonomia e reflexão sobre a língua pelo próprio aluno, com o criar de frases, diálogos e textos contextualizados procurando não perder a oportunidade de oferecer ao aluno um contexto de prática real da língua, o que poderia ser mais enriquecedor para o seu aprendizado.

Distribuição das habilidades linguísticas

Em um cenário ideal, o material deveria proporcionar ao aluno a possibilidade de trabalhar e desenvolver as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), tendo em vista que as quatro estão inter-relacionadas no contexto de uso real da língua em sociedade, assim como acontece em situações de uso da língua materna. Mesmo em nível básico, o objetivo deveria ser oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para uma comunicação eficiente, quaisquer que sejam os meios utilizados, o que não significa esperar do mesmo uma produção “perfeita” e sem incongruências, mas uma que seja passível de compreensão por parte do interlocutor.

Aspectos culturais

O que é cultura e como trabalhá-la em sala de aula, em particular em uma aula de língua estrangeira? Tradicionalmente, cultura é vista como uma coleção de fatos históricos e informações sobre



datas festivas, folclore e comidas típicas, ou seja, aprender sobre a cultura de um povo seria somente conhecer alguns dados sobre história e expressões artísticas como a dança e a música. Porém, em uma perspectiva transcultural (PARAQUETT, 2010; MOITA LOPES 1998, 2002), faz-se necessário relacionar esses dados com a construção da identidade daquela comunidade, refletir como ela vê e age no mundo, estabelecendo conexões com sua própria cultura para assim perceber as diferenças e semelhanças entre elas e poder exercitar o respeito e a tolerância com o outro. Essa perspectiva cultural permeou toda a elaboração do material, como por exemplo, na unidade temática de mobilidade urbana, discutindo imagens de bons e maus motoristas e estereótipos relacionados aos brasileiros no tema.

Contexto

De acordo com os critérios definidos em Oliveira e Furtoso (2009), avaliar material didático em relação ao contexto (e, em nosso caso, produzir tal material) diz respeito não só à função do material, se o mesmo faz parte de um curso geral ou é material destinado a atender um fim específico de aprendizado (como é nosso caso), mas também ao registro priorizado no livro, se coloquial ou formal. Quanto ao registro da língua portuguesa priorizado no material, adotou-se o registro coloquial, para talvez uma aproximação mais orgânica ao aluno, mas também, pelas situações sociais às quais muitas atividades se destinam, como a procura por emprego, apresenta-se o registro formal também.

O ensino de português na parceria Cáristas/RJ-UERJ e a elaboração de materiais

À época do projeto de elaboração de materiais didáticos para o curso de português para refugiados e solicitantes de refúgio, as



aulas de português eram realizadas em salas de aula fornecidas pela Faculdade de Psicologia, às terças e quintas pela manhã.

Em 2016, eram cinco turmas, divididas por nível (básico e intermediário) e por língua de origem (francês, inglês e espanhol). As turmas, ainda que divididas por nível, eram muito diversificadas, já que havia desde alunos analfabetos em sua língua materna a pós-graduados. Além disso, a rotatividade dos alunos é uma constante, devido à chegada ininterrupta de novos solicitantes de refúgio e da saída de outros tantos do curso assim que conseguem uma posição de trabalho.

As características apresentadas acima, associadas ao fato de os professores do curso serem voluntários em sua maioria sem formação em Letras ou Educação, falam bastante sobre as dificuldades de elaboração de um material que seja de fácil aplicação tanto para os professores quanto para os alunos, além de ser relevante e significativo, de forma a prover as ferramentas necessárias para que os recém-chegados possam se estabelecer na cidade de forma satisfatória, com moradia, emprego, acesso à saúde e educação, além da capacidade de socialização com todos à sua volta.

Por todas essas características, decidiu-se por trabalhar com grandes unidades temáticas, compostas de diferentes aulas com tópicos inter-relacionados, que possam ser apresentados de forma cíclica, e que permitam o aprofundamento de um assunto de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos. Durante a fase de elaboração de materiais, foram produzidas três unidades temáticas: Trabalho e Emprego, Mobilidade Urbana e Cultura Brasileira.

Apresentamos a seguir exemplos do material a ser entregue tanto aos alunos quanto aos professores (como um Manual do Professor, lembrando que estávamos produzindo instruções para voluntários muitas vezes sem experiência prévia com a docência).



Figura 1: Exemplo do material para o professor

Unidade: Trabalho e emprego.

Tema da atividade: Procurando emprego.

Objetivos: Apresentar algumas profissões em português que comumente aparecem em classificados de emprego. Explorar o gênero classificados e o gênero ficha de cadastro, através da prática de preenchimento de fichas. Proporcionar aos alunos oportunidades de praticar vocabulário e estruturas gramaticais no contexto.

Material: Folha da atividade com perguntas, imagens e textos para analisar e completar. Neste material do professor, as indicações e os comentários se encontram em *itálico*. As seções normais são as que constam da folha de atividades dos alunos.

PARA O PROFESSOR:

1. Contextualização: A partir da pergunta inicial, explorar o vocabulário que os alunos já possuem sobre o tema profissões.

1. Você trabalhava em seu país? O que você fazia?

PARA O PROFESSOR:

2.1. O foco desta atividade não é a leitura integral dos trechos, e sim acionar nos alunos a capacidade de reconhecimento de informações requisitadas. A partir das profissões apresentadas no quadro abaixo, direcionar os alunos a localizar quais são mencionadas no texto (pintor, cobrador, radialista, médico).

2.1. Observe o quadro abaixo. Nele encontramos diferentes profissões em português. Procure essas profissões nos trechos de uma reportagem do jornal O Globo apresentados a seguir e marque no quadro as profissões encontradas:

pintor	radialista	escritor
professor	cozinheiro	advogado
motorista	médico	fiscal
cobrador	enfermeira	atendente

PARA O PROFESSOR:

2.2 Ainda com o mesmo texto como base, eles precisam identificar quais locais de trabalho apresentados no quadro são mencionados na reportagem (igreja, restaurante, salão de cabeleiros). Aproveitar a oportunidade para perguntar aos alunos quais as profissões que podemos relacionar com esses locais de trabalho.

2.2 Agora observe o próximo quadro. Ele apresenta alguns locais de trabalho. Que locais presentes neste quadro aparecem nos mesmos trechos da reportagem?

igreja	hospital
banco	restaurante
supermercado	salão de cabeleiros

Fonte: Material produzido pelo projeto.



Figura 2: Exemplo de atividade da unidade temática Trabalho e Emprego

4. Agora, associe as figuras abaixo às profissões correspondentes:



- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| • () auxiliar de manutenção | • () cozinheiro |
| • () repositor | • () operador de caixa |
| • () camareira | • () garçom |
| • () açougueiro | • () segurança |
| • () auxiliar de perecíveis | • () recepcionista |
| • () frentista | • () padeiro |

Fonte: Material produzido pelo projeto.



Figura 3: Exemplo de atividade da unidade temática Trabalho e Emprego

6. Agora, preencha a ficha com seus dados:

BRUNO DE ANTONI & CIA LTDA - Cadastro de Funcionários

Menu

Adicionar - F1 | Remover - F2 | Gerar - F3 | Confirmar - F4 | Cancelar - F5 | Localizar - F6 | Imprimir Ficha | Sair - F10

Dados Pessoais | Dados de Documentos / Trabalhistas | Dados de Benefícios

Empresa: Código: M. Empresa: Nome: Sexo:

Endereço: Bairro: Cód. Cidade: UF: CEP:

Fone 1: Fone 2: Celular: Data de Nascimento: Nacionalidade: Estado Civil:

Local de Nascimento: UF: Tipo Sanguíneo: Cor: Altura: Peso: Cabeleço:

Olhos: Sinal: C.B.O.N.: Casado com Brasileiro(s)? É Naturalizado(a)? Carteira Modelo 13ª

Tem Filhos Brasileiros? Data em que chegou ao Brasil: Nº do Registro Geral: Mudança de endereço: Foto: Tipo Bitmap e JPG

Nome Pai: Nacionalidade:

Nome Mãe: Nacionalidade:

Nome do(a) Conjugue: Quantos Filhos: E-mail:

Observações:

☒ Habilitar no Contas a Pagar? ☒ Habilitar como Movimentador?

Fonte: Material produzido pelo projeto.

Figura 4: Exemplo de atividade da unidade temática Trabalho e Emprego

Unidade: Trabalho e emprego.
Tema da atividade: Entrevista de emprego.
Objetivos: Apresentar dicas do que falar em uma situação de entrevista de emprego. Proporcionar aos alunos oportunidade de praticar vocabulário e estrutura gramatical ao contexto.
Materiais: Folha da atividade com perguntas, imagens e textos para analisar e completar, além de vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2A4dH30R2dA>.
Neste material do professor, as indicações e as sugestões se encontram em italiano. As inglês seguem são as que constam da folha de atividade dos alunos.

1. Você já participou de alguma entrevista de trabalho aqui no Brasil? Como foi a experiência? Conte para a turma como você se preparou.

2. Você se lembra das perguntas que o entrevistador lhe fez? O que você disse? Em sua opinião, o que deu certo e o que deu errado? Por quê?

3. Assista ao vídeo "Quais perguntas podem ser feitas na entrevista de trabalho" e discuta com seus colegas:
a) Por que você acha que as pessoas ficam tão nervosas em uma situação de entrevista de emprego?
b) O que pode ser feito para deixar a experiência mais tranquila? O que você fez em situações de grande tensão?

4. As imagens abaixo mostram as primeiras dicas do vídeo para uma boa entrevista.

DICAS

- Apresentação visual
- Currículo
- Conhecer a empresa
- Conhecer a vaga
- Chegar cedo

a) Em relação ao tipo de apresentação visual, qual dos dois candidatos erra mais segundo o acordo com vídeo?



Fonte: Material produzido pelo projeto.



Figura 5: Exemplo de atividade da unidade temática Mobilidade Urbana

1) Você sabe dirigir?

2) Aqui no Brasil, você precisa de uma licença especial (a carteira de motorista) para poder dirigir. Como é no seu país?

3) As regras de trânsito no seu país são semelhantes às regras aqui no Brasil? O que é diferente?

4) Analise a imagem a seguir. Essas regras estão certas? Por que não? Por que você acha que elas estão escritas dessa forma? Será que é assim que as pessoas dirigem por aqui? O que você acha?



Fonte: Material produzido pelo projeto.



Figura 6: Exemplo de atividade da unidade temática Mobilidade Urbana

5) Como é o sistema de transporte (público e/ou privado) em sua cidade/país?

6) Que tipo de condução você utiliza no seu dia-a-dia para se locomover pela cidade?

7) O que você acha do transporte público na cidade do Rio de Janeiro? O que você gostaria que melhorasse ou mudasse?

8) Observe a imagem a seguir. Qual a sua opinião sobre o assunto?

Fonte: Material produzido pelo projeto.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas foram bem recepcionadas tanto pelos outros integrantes do projeto, pelos professores voluntários, e o que é mais importante, pelos alunos. O que se observou é a constante necessidade de adaptação e revisão do material, tanto da forma de construção das atividades quanto da forma de apresentação das mesmas em sala, pelo perfil muito distinto das turmas (como por exemplo, quanto ao uso de textos verbais de extensão variável).

Se considerarmos a língua como algo dinâmico, como ela de fato o é, não deveríamos nos deter somente a fórmulas e estruturas de sentenças fixas e descontextualizadas, e sim deveríamos estimular o aprendiz a transitar por diferentes contextos de produção, a refletir acerca dos mesmos, a se posicionar como ser social em cada um deles, e finalmente, a se comunicar de maneira eficaz satisfazendo assim seus objetivos em relação à língua estrangeira que está aprendendo. Essa reflexão pautou todo o desenvolvimento do projeto e do material, junto com a noção de que o último precisa ser tomado como ferramenta de auxílio ao trabalho do professor, um guia no qual este pode se basear e orientar, assim como rever e (re) adaptar, como vimos no dia a dia da implementação das unidades no curso. Tal preocupação com o que foi produzido nos é muito cara porque entendemos que o material didático não é somente uma ferramenta de ensino de conteúdo, mas que também pode atuar reproduzindo valores e reforçando estereótipos socialmente aceitos (CORACINI, 1999), delimitando e determinando a ação docente, o que não era nosso objetivo. Mais ainda, sendo o campo do ensino de português para falantes de outras línguas relativamente novo, tem-se uma ótima oportunidade de quebrar padrões, e buscar novas experiências metodológicas, diferentes abordagens, e outras formas de lidar com o material didático, não mais como algo fechado e sedimentado, mas como um suporte para uma prática pedagógica enriquecedora tanto para professores quanto para alunos.

Qual a importância de se refletir sobre o ensino e a elaboração de materiais de Português para falantes de outras línguas? Mesmo uma pessoa fora do meio acadêmico e à parte das pesquisas sobre o assunto poderia concordar que o Brasil está no centro das atenções mundiais, juntamente com outros países emergentes, como China e Índia. Com esse cenário, como mencionado na introdução, muitos estrangeiros imigram ao país em busca de melhores oportunidades de emprego, mudança de ares, ou nesse caso específico, para



tentar uma nova vida fugindo de cenários ameaçadores. O fato é que o português não é a língua materna de muitas dessas pessoas, que precisam ser capazes de se comunicar de maneira eficaz para atingir seus objetivos de vida nesta terra.

Considerando que o ensino de português como língua estrangeira é ainda um campo de desenvolvimento recente, assim como a produção de materiais didáticos específicos para tal uso (já que possui particularidades distintas do ensino de português como língua materna), entendemos então a importância de trabalhos como este, para auxiliar professores que ingressam na área (e voluntários que desejam ajudar em cenários de emergência, caso do projeto) a escolher o que melhor se adapta a suas próprias concepções de ensino e língua, e às necessidades tanto suas quanto de seus alunos. Afinal, todo indivíduo é único, e é isso que enriquece tanto o trabalho de pesquisa quanto o ato de ensinar propriamente dito.

Por fim, o que consideramos mais importante é que haja um movimento contínuo de repensar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, construindo junto ao alunado o conhecimento não só linguístico, mas também de mundo, e atuando assim como peça fundamental na produção de um mundo melhor, pelo menos para aqueles que às nossas terras chegam com esperanças e sonhos de tomarem a Língua Portuguesa como sua também.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.167-172.



DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: CRISTÓVÃO, Vera; DIAS, Reinildes (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199-234.

GUIMARÃES, Eduardo. Acontecimentos institucionais e estudos do português. In: GUIMARÃES, Eduardo. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 27-49.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Letramento e construção da identidade. In: *IV Semana de Letras Neo-latinas*, 2002, Rio de Janeiro. Caderno de Resumos, 2002, p. 48.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Narrativa como processo de construção da identidade social em uma sala de aula de leitura de língua materna. In: *5º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – ALAB – UFRGS*, 1998, Porto Alegre, p. 61.

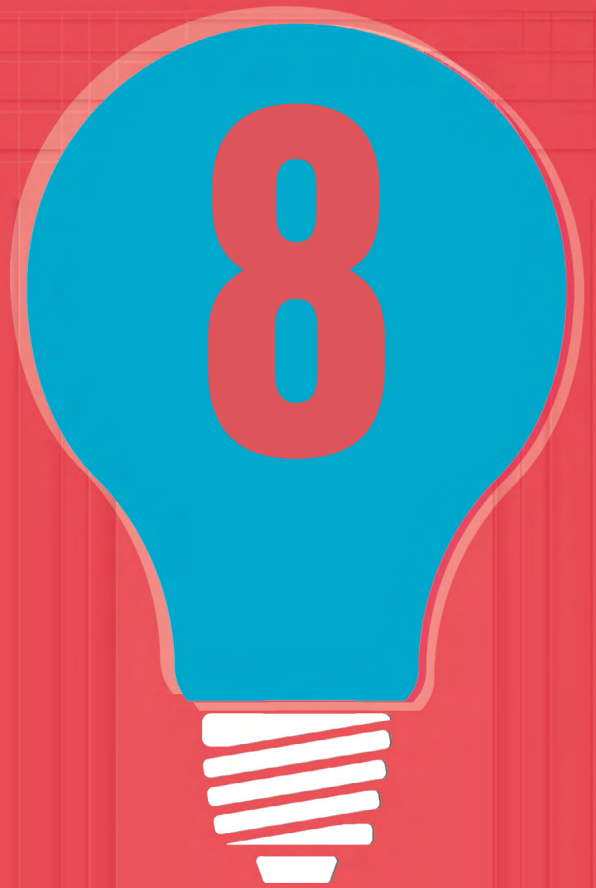
OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; FURTOSO, Viviane Bagio. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: CRISTÓVÃO, Vera; DIAS, Reinildes (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 235-263.

PARAQUETT, Márcia. Ensino e aprendizagem de espanhol na contemporaneidade. In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth (orgs.). *Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 43-53.

YVOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. *O português do Brasil como língua transnacional*, Campinas, SP: Editora RG: 2009.





Vilson Rodrigo Diesel Rucinski

**Culturas híbridas
e discursos híbridos:**
a materialização das diversas vozes
sociais em enunciados
situados em espaços digitais

**Resumo:**

A partir de um estudo que aproxima as teorias de Gárcia-Canclini (CANCLINI, 1997) e os estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1987), propõe-se, com este ensaio, abordar os modos com que as diferentes classes sociais e horizontes axiológicos convergem nas materializações simbólicas presentes nos enunciados de gêneros discursivos das redes sociais digitais. Para verificar a hibridização discursiva, bem como essa convergência de diversas esferas sociodiscursivas, foi selecionado um enunciado do gênero discursivo “meme” presente no Instagram e um videoclipe postado no YouTube. Com esse estudo, é possível perceber o processo de hibridização presente nestes movimentos, bem como as construções identitárias que se desenvolvem a partir destas hibridizações.

Palavras-chave:

Redes sociais digitais; Discurso; Hibridismo; Cultura popular; Culturas híbridas.

Os signos de maneiras híbridas: as vozes que perpassam a materialidade discursiva

Em busca da essência dos sujeitos que constituem determinadas épocas da história da humanidade, atentamos nosso olhar para os artefatos que aqueles que viveram antes de nossa contemporaneidade produziram. Esses objetos – pinturas, esculturas, roupas, móveis e registros escritos – parecem, ao primeiro olhar, serenos e estáticos em relação aos acontecimentos de seu tempo, apenas refletindo-os em suas formas.

Esse aparente deslocamento dos artefatos em relação às suas realidades imediatas logo é desconstruído se nos atentarmos aos detalhes que flutuam, de maneira irregular, entre eles e o contexto a qual são pertencidos. Seja uma obra de arte, uma ferramenta de trabalho ou um livro de receitas, eles se apresentam dentro de um contexto sociocultural e, desse modo, são atravessados pelos dizeres e saberes que compreendem a historicidade (ou, utilizando o termo *bakhtiniano*, o cronotopo) em que se materializa. Além disso, eles são produzidos *por alguém e para alguém*.

Toda produção humana criativa, toda materialidade que, a partir de sua relação com o ser humano (e a sociedade), adquiriu significado e significados a partir dessa interação, se constitui como signo. Sendo este dotado de sua própria materialidade (o papel e as palavras com quais um texto é escrito, as cores e formas usadas em uma pintura, o tecido e os caimentos de uma roupa) e de uma dimensão que extrapola sua própria materialidade, em que vozes, discursos já ditos, conceitos, valorações, horizontes axiológicos e o próprio percurso histórico que levou a construção de tal produção, se encontram e fazem parte deste artefato. Em suma, esses signos sempre são carregados de ideologias, refletindo e refratando seu contexto sociocultural. Podemos caracterizar esses artefatos produzidos como *signos ideológicos* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).



Para Bakhtin e Volochínov, essas ideologias que se materializam nos signos só podem existir enquanto estão materializadas nestes. Para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 33):

[...] todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

A reflexão apontada nos parágrafos anteriores, que à primeira vista parece deslocada em relação ao título deste artigo, mostra-se importante a partir do momento que passamos a observar como as diversas vozes e discursos que perpassam as materialidades se refletem e refratam nos conteúdos produzidos no contexto digital, em especial nos espaços de interação *online*, redes sociais digitais, e pontuar os discursos materializados nestes ambientes.

Para tanto, serão observados enunciados (adotando a perspectiva do Círculo de Bakhtin do conceito) publicados nas redes sociais digitais³¹. A partir destes enunciados, será feita uma reflexão a respeito dos significados e ideologias que perpassam essas materializações sócnicas, bem como um debate a respeito do próprio espaço digital, em que se hibridizam diversas culturas e vozes, um local de profunda heteroglossia.

No próximo capítulo, perpassaremos pelo conceito de redes sociais digitais e o imbricamento de diversas esferas sociodiscursivas que se estabelece nestes ambientes digitais.

Caracterizando as redes sociais digitais

Segundo Recuero (2014), as redes sociais se constituem como um grupo de pessoas que se forma a partir de suas interações, formando assim grupos sociais. Dessa forma, por definição, as

31. Devido à brevidade do gênero, este artigo apenas levantará algumas reflexões a partir de dois enunciados, que poderão ser aprofundadas em futuras pesquisas.



redes sociais já existiam muito tempo antes da criação dos ambientes de interação digital. O Facebook, então, constitui-se como um “site de rede social”, que se difere das redes sociais convencionais, pois, segundo Recuero (2014, p. 17), “acabam gerando uma nova “forma” conversacional, mais pública, mais coletiva, que chamaremos de conversação em rede”. Boyd e Ellison (2007 *apud* RECUERO, 2009, p. 102) definem sites de redes sociais como

sistemas que permitem i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social de cada ator.

Para a autora, os sites de redes sociais permitem a troca de informações e interação entre pessoas dos mais diferentes contextos sociais, das mais diferentes esferas, e isso acarreta na constituição dessas interações mais públicas e coletivas. Sobre esse aspecto, a autora afirma que:

São essas conversas públicas e coletivas que hoje influenciam a cultura, constroem fenômenos e espalham informações e *memes*, debatem e organizam protestos, criticam e acompanham ações políticas e públicas. É nessa conversação em rede que nossa cultura está sendo interpretada e reconstruída (RECUERO, 2014, p.17-18).

Para Gonçalves e Silva (2014), apesar de não ser novidade a existência de redes sociais na história da sociedade humana, a existência dos espaços digitais e a expansão da internet significaram um marco no processo de comunicação, uma vez que boa parte de nossas interações atualmente se estabelecem nestas redes. Os autores pontuam que as redes sociais digitais:

[...] são dinâmicas, envolvem diferentes sujeitos e cosmovisões, extrapolam em amplitude a vivência presencial, transcendem barreiras geográficas e culturais e aumentam o potencial da informação, permitindo a construção de um perfil público e o envolvimento com uma lista de usuário para criar, fortalecer vínculos e estabelecer inúmeras conexões por meio do aparato tecnológico (GONÇALVES e SILVA. 2014, p. 87).



Na perspectiva dos autores, esses espaços digitais propiciam uma maior possibilidade dos interlocutores se manifestarem, produzirem e compartilharem as informações de uma maneira diferente das lógicas tradicionais do consumo de informação. Nesses ambientes, os interlocutores sentem-se mais livres para atuar politicamente, exigir seus direitos e questionar as instituições (GONÇALVES & SILVA, 2014).

Corroborando com as perspectivas até então apresentadas, para Araújo (2016) a web não pode ser considerada uma instância do discurso, ou seja, os ambientes de interação online, como o Facebook, de acordo com o autor, não podem ser vistos como esferas sociodiscursivas. O autor define a web como “um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p. 52). Isso não significa dizer que os ambientes digitais são vistos como meras ferramentas tecnológicas. Segundo Araújo (2016), os ambientes digitais ocupam uma posição para além da condição de artefato tecnológico, pois provocam mudanças nas apropriações da tecnologia pelos indivíduos: os gêneros sofrem um processo de reelaboração criadora e inovadora ao serem apropriados pelos interlocutores nesses ambientes digitais. Para o autor:

Esse processo de reelaboração criadora e inovadora de gêneros discursivos nas redes sociais está associado à relativa liberdade de criação proporcionada por esses espaços virtuais, que permitem aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de textos híbridos que acontecem por meio das atividades de recortar/copiar e colar, próprias das tecnologias digitais (ARAÚJO, 2016, p. 58).

Desse modo, as possibilidades de edição/formação que os ambientes de interação online proporcionam para os interlocutores permitem que suas práticas discursivas sejam remodeladas e reelaboradas a todo instante.

Barton e Lee (2015), por sua vez, afirmam que esses espaços de interação em mídias digitais, além de possibilitar novas formas



de autorrepresentação, funcionam como novos domínios onde as pessoas podem expressar suas opiniões e atitudes em relação aos mais variados temas. Para os autores, não importa em qual site de rede social o interlocutor esteja interagindo, “essa pessoa frequentemente articula suas opiniões, sentimentos ou atitudes em relação a algo ou alguém” (BARTON & LEE, 2015, p. 117).

Por outro lado, essa maior “liberdade” comunicativa, aliada à sensação de “mascaramento” do eu real/empírico, por intermédio de perfis pessoais nessas redes, acabam também produzindo um ambiente fértil para produção e circulação de comentários com forte entonação negativa e de opiniões que desconsideram as relações de alteridade, quando não levam em consideração o outro. Sobre essa questão, Gonçalves e Silva ressaltam que:

[...] a liberação total da tomada da palavra, a disseminação de dados e informações e o leviano engajamento podem engendrar conflitos de informação, de natureza cultural, étnica, de gênero e de religião, entre outras (GONÇALVES & SILVA, 2014. p. 87).

Na próxima seção, abordaremos com mais afinco o imbricamento das esferas sociodiscursivas e o hibridismo materializado nos espaços digitais, a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin e de Garcia Canclíni.

As redes digitais e o cronotopo da praça pública em contexto de carnavalização

Embora a produção teórica do Círculo de Bakhtin tenha sido produzida em outro tempo-espço, em que as relações entre os grupos sociais se davam também de outros modos, podemos refletir sobre as redes sociais em espaços digitais em comparação ao cronotopo das “praças públicas” da Idade Média em contexto da carnavalização. Na obra de “A cultura popular na Idade Média e no



Renascimento: o contexto de François Rabelais”, Bakhtin evidencia práticas em que discursos das mais variadas esferas sociais imbricavam-se na praça pública durante momentos festivos, desmantelando/borrando as fronteiras das relações sociais hierárquicas. A praça pública em tempos de carnaval era, segundo Bakhtin:

[...] o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus (BAKHTIN, 1987 [1965], p. 8).

Sendo assim, a praça, no contexto de carnavalização, constituía-se como um mundo à parte da sociedade oficial da Idade Média. Enquanto os espaços privados, as instituições, os templos religiosos e palácios eram dominados por uma linguagem polida, com regras hierárquicas e de etiqueta, a praça pública, em momentos festivos, subvertia a polidez aristocrática: nesse ambiente, reinava a linguagem popular e familiar.

Nesse espaço-tempo do carnaval, a fronteira rígida entre o que era público e/ou privado não existia. Para Bakhtin:

A praça pública era o ponto de convergência de tudo que não era oficial, de certa forma gozava de um direito de “exterritorialidade” no mundo da ordem e da ideologia oficiais, e o povo aí tinha sempre a última palavra (BAKHTIN, 1987 [1965], p. 132).

A praça pública, em contexto do carnaval, contrastava-se com o cenário da burguesia: as festas oficiais, organizadas pelas pessoas de alta hierarquia, ao contrário da praça pública, contribuíam para a manutenção das relações hierárquicas e a permanência das regras e valores da sociedade da época (BAKHTIN, 1987 [1965]).

Para Bakhtin, nesse cronotopo de praça pública:

Elaboravam-se formas especiais do vocabulário do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes da etiqueta e da decência (BAKHTIN, 1987 [1965], p. 9).



Desse modo, é possível aventar que os sites de redes sociais, assim como a praça pública da Idade Média em momentos festivos, promovem um espaço para a eliminação ou quebra das rígidas relações hierárquicas e da separação entre o que é público e privado, o que cria um tipo de comunicação diferente das interações que se situam fora desses ambientes digitais. Essa analogia cabe às redes sociais digitais, pois estas também criam formas diferentes de enunciados, que, muitas vezes, não levam em conta as mesmas restrições que possuem interações em outros ambientes³². Assim, como nas praças públicas em períodos festivos, os interlocutores/comentadores dos sites de redes sociais discursivizam seus posicionamentos com relação a diversos temas com pouca avaliação ou destituídos de um sentimento de coerção. Em outras palavras, sentem-se “livres” para se posicionarem sem, muitas vezes, se preocuparem com o tom valorativo, materializado em seus enunciados.

O ambiente dos sites de redes sociais pode ser visto como uma praça pública em um constante contexto de carnavalização: aqui, a liberdade carnavalesca sempre está em vigor e as fronteiras entre o público e o privado se confundem. Os interlocutores, em comentários online ou em postagens em redes sociais, por exemplo, constroem suas subjetividades por meio da linguagem mais fluída e cotidiana e, muitas vezes, expõem publicamente acontecimentos que são considerados da esfera da vida particular.

32. Podemos tecer uma comparação, por exemplo, com interações em um curso a distância em que os sujeitos interagem também via plataforma digital. Nesse caso, de estudantes em um curso a distância mediado pelas TICs, a interação é altamente moldada/configurada pela situação de interação de uma aula virtual. Assim, os sujeitos nessa situação de interação, monitoram seus comentários e modos de dizer em virtude da interação, dos interlocutores, dos objetivos discursivos. Outro exemplo é o discurso de ódio propagado em redes sociais, que se mostra muito mais evidente em ambientes digitais que em interações face a face, por exemplo, pois no ambiente digital o interlocutor sente-se mais “livre” para se enunciar de modo mais incisivo.



As redes sociais digitais e o cronotopo das grandes cidades

Ao falar sobre a hibridização cultural, Canclini, em sua obra “Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos”, contempla teoricamente o cronotopo das grandes cidades. O autor pontua que a expansão urbana é um dos múltiplos fatores que intensificaram o processo de hibridização cultural. A heterogeneidade simbólica (e, portanto, sónica), presente nos centros urbanos, que é renovada e reconstruída sempre por uma interação do local com o global, contribui para esse processo. Porém, é importante ressaltar que essa aparente “culpa” das grandes cidades no contexto atual de hibridização, faz parte de um processo de transformação social muito mais amplo que, segundo o autor, também abrange outros fatores como: a serialização e o anonimato da produção e as reestruturações dos meios de comunicação, que atenuam a fronteira entre o público e privado (CANCLINI, 1997).

Embora escrito há vinte anos, em um contexto que as redes sociais digitais ainda não eram popularizadas o bastante, o texto de Canclini continua muito atual e rico em reflexões quando se trata da hibridização. Esses processos, onde as diversas vozes sociais se encontram e se hibridizam de maneira acelerada, está cada vez mais evidente quando se compara outro cronotopo: os espaços *online*, em específico as redes sociais digitais.

Para Canclini, o desenvolvimento das sociedades modernas tentou distribuir as materialidades sónicas em categorias e lugares bem especificados:

as mercadorias de uso atual nas lojas, os objetos do passado em museus de história, os que pretendem valer por seu sentido estético em museus de arte (CANCLINI, 1997, p. 7).

Porém, como o autor pontua, essa ordem aparente é constantemente subjugada e desconstruída pelo espaço urbano, devido



às interações socioculturais, políticas e econômicas que se desenvolvem nesse ambiente. A partir dessas interações, esses símbolos se enchem de significados e ressignificados que perpassam aqueles de seu contexto original: monumentos sofrem constantemente, intervenções de grafites; anúncios publicitários ocupam e ressignificam espaços históricos; pichações de protesto compartilham a mesma construção que instituições clássicas.

Dessa forma, trazendo a reflexão construída no primeiro capítulo deste trabalho, os artefatos urbanos são perpassados por diversas vozes sociais, horizontes valorativos e são ressignificados a partir dessa interação com os sujeitos da cidade, e essa reconstrução simbólica é constante. Os monumentos, as pichações, os anúncios publicitários, são exemplos de enunciados vivos, que se concretizam a cada dia e se enchem de significados diversos a cada momento.

Podemos, de forma análoga, trazer a mesma reflexão para os espaços digitais, em específico as redes sociais, só que a partir de outras materialidades sógnicas: os memes, as postagens de *Facebook*, os *tweets*, as paródias publicadas no *youtube*. Nestes artefatos, também é possível acompanhar o processo de hibridização, onde os signos são constantemente ressignificados por outros signos e outras vozes sociais, produzindo novos discursos e novos enunciados a partir desta interação. Signos esses que são atravessados por diversos horizontes axiológicos, distintos entre si.

Esses novos enunciados, essas novas manifestações sógnicas, que surgem a partir desse imbricamento de esferas socio-discursivas e encontro de diversas vozes sociais, por vezes conflitantes, resultam em enunciados com significações completamente distintas daquela que originalmente, produziam. Para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 45):

as formas do signo são condicionadas tanto pela organização sociais de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo.



Assim, todos os elementos que se apresentam nessas reconstruções contribuem para a resignificação destas materialidades.

Porém, Canclini pontua que as novas tecnologias, além de promoverem novas formas de criação (criatividade e inovação, nas palavras do autor), também reproduzem as estruturas já conhecidas. Subvertem os discursos e modos de discursivizar, mas também podem reafirmar e fortalecer discursos vigentes já consolidados. Dessa forma, como veremos na seção a seguir, apesar dessa mobilidade e trânsito entre as diversas culturas e os diversos horizontes valorativos, os conflitos identitários e de classes continuam evidentes.

Enunciados híbridos

As redes sociais sempre existiram. Os seres humanos sempre formaram grupos sociais a partir de suas interações. A principal diferença que caracteriza as redes sociais *online* é o ambiente em que essas interações acontecem: o espaço digital. Recuero (2014) afirma que os sites de redes sociais promovem o encontro e a interação de sujeitos dos mais diversos contextos socioculturais e das mais diferentes esferas discursivas, que resultam em interações mais públicas e coletivas.

Essas características não são exclusivas das redes sociais digitais³³, mas são evidenciadas e impulsionadas de maneira muito mais acelerada. Nas redes sociais digitais o interlocutor pode, a partir dos vários modos de representações possíveis de serem produzidos, resignificar produtos culturais clássicos e construir novos signos a partir dessas interações.

33. Canclini (1997), por exemplo, já discute isso em relação a outros espaços (como o ambiente urbano) e outras mídias (como *videoclips* e *videogames*).



Dessas interações e desses espaços digitais emergem novos gêneros discursivos, híbridos por natureza, como por exemplo os *memes*, e a resignificação de gêneros já consolidados em outras mídias, como os *videoclips*, que com a sua publicação nestes novos espaços, permitem com que o processo de interação dos sujeitos com essas mídias seja muito mais ricos de trocas simbólicas.

Para exemplificar essa hibridização, vejamos a seguinte imagem, retirada do *Intagram* da página “Obras literárias com capas de memes genuinamente brasileiros”.

Figura 1 – Enunciado do gênero textual Meme



Fonte: <<https://www.instagram.com/obraslitoficial/>>.

A página onde esta imagem foi publicada possui como proposta relacionar enunciados de duas esferas sociodiscursivas completamente diferentes: a esfera do cotidiano, representada a partir de memes e postagens das redes sociais, e a esfera canônica da literatura e acadêmica, a partir de títulos e capas de livros clássicos. Na imagem em questão, porém, podemos observar vários materiais semióticos oriundos de diversas esferas, que se hibridizam de maneira a formar um signo no total, a saber: servindo como plano de fundo, a capa do livro “O Evangelho Segundo Jesus Cristo”, de autoria de José Saramago. Sobreposta a essa capa, possui uma imagem do gênero discurso meme que mescla dois enunciados diferentes: a pintura intitulada “*Expulsion of the money-changers from the temple*”, datada de 1304, do pintor Giotto Di Bondone³⁴, com a legenda “Quando vc pede perdão pelo mesmo pecado pela 5ª vez”, de autoria desconhecida.

Essas obras de épocas e lugares diferentes, quando reenunciados em conjunto em um mesmo enunciado, produzem um terceiro enunciado com significado distinto daquele que possuía quando foi originalmente produzido. Podemos observar, neste exemplo, três horizontes valorativos diferentes construindo uma materialidade que, embora produza um sentido novo, carrega os valores, a historicidade e as vozes sociais de cada um desses elementos.

Podemos incluir aqui a reflexão de Canclini, que pontua que:

Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (CANCLINI, 1997, p. 29).

Dessa forma, são nessas reenunciações discursivas da contemporaneidade, ambientadas nas novas mídias, que essa

34. Obra completa do artista disponível na página: <<http://www.giottodibondone.org/>>.



característica das obras de arte se torna mais evidente. Nesses novos espaços, a possibilidade criativa dos interlocutores de várias classes sociais diferentes³⁵, permite com que os sujeitos manipulem essas representações culturais e desloquem e realoquem elas em diversos outros contextos, construindo novas significações.

A hibridização entre o clássico e o popular, que antes habitavam o espaço urbano materializados, por exemplo, nos grafites e intervenções artísticas em monumentos públicos, agora passa a se constituir também nesse espaço digital. Assim, desse espaço altamente rico em produções artísticas, o marginal e canônico se encontram e se confundem ao ponto de tornarem-se uma coisa só. Exemplos recentes, como o funk “Bumbum Tan Tan”³⁶, que inclui em sua melodia trechos da “Partita em Lá menor”, obra do músico Johann Sebastian Bach produzida por volta de 1723, e que no videoclipe traz referências da cultura árabe deixam essa hibridização ainda mais evidente. Canclini (1997) define o *videoclipe* como um gênero que reúne, em sua materialidade multisemiótica, melodias e imagens de várias épocas diferentes, citando como exemplos videoclipes de celebridades internacionais, como a Madonna. A diferença dos videoclipes recentes, produzidos a partir dos espaços *online* e para as redes sociais digitais de compartilhamento de vídeos, especificamente o *youtube*, é que não são necessários estúdios consagrados e poder aquisitivos análogos a de uma *popstar*: sujeitos das mais diversas esferas e classes sociais, em seus *smartphones* com acesso à internet, conseguem produzir arte e artefatos culturais em pouco tempo e com poucos recursos.

35. Propulsionada, não só pelo próprio *layout* e características de cada rede social e *website*, mas também pela facilidade do acesso às informações e diferentes mídias e representações culturais que a conexão com a internet disponibiliza.

36. Disponível em: <<https://glo.bo/2jbMNnT>>.



Considerações finais

Relacionando todas as observações feitas nas seções anteriores, é possível perceber como os enunciados produzidos a partir dos espaços digitais de interação fazem flutuar as fronteiras entre as esferas sociodiscursivas, mesclando o clássico e o popular, o marginal e o canônico. Na materialidade dessas interações é possível perceber o imbricamento de diversas vozes sociais que se originam de horizontes valorativos e cronotopos diferentes e conflitantes entre si. Embora esse fenômeno de hibridização não seja exclusivo desses ambientes, é evidente que esses espaços potencializam essa confluência de vozes.

A partir destas reflexões, podemos levantar questionamentos a respeito de como os interlocutores ressignificam suas próprias existências a partir dessas produções híbridas e como as relações de poder se estabelecem nessas materialidades.

Referências

ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (orgs.). *Redes sociais e Ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016, p. 49-64.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* Tradução de Michel Lahud e Yata Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987 [1965].

BARTON, Davi; LEE, Carmen. *Linguagem online: texto e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.



CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes; SILVA, Marcelo da. A amplitude do diálogo nas redes sociais digitais: sentidos em construção. In: GOULART, Elias E. (org.). *Mídias sociais: uma contribuição de análise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 85-105.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.





Héilton Diego Lau

**Propaganda inclusiva
e uma conversa
sobre representatividade
na língua portuguesa:
notas sobre a linguagem não-binária**

**Resumo:**

Este trabalho traz uma reflexão acerca de uma nova forma de linguagem aplicada na língua portuguesa em que, ao contrário das práticas empregadas no discurso, referidas aos sujeitos, uma forma que não marque exclusivamente um gênero binário. Ao comentar sobre essa linguagem, advinda de pessoas que não se auto identificam com o binário de gênero, os pronomes da língua portuguesa podem não representar elus. Ao comentar sobre ela, faço uso dessa marca de linguagem durante a redação deste trabalho ao analisar os discursos advindo de uma propaganda da *Avon* em 2016 e de uma conversa com pessoas não-binárias.

Palavras-chave:

Não-binariedade; Língua Portuguesa; Linguística Queer; Representatividade.

Propaganda inclusiva e uma conversa sobre representatividade na língua portuguesa: notas sobre a linguagem não-binária³⁷

She done already done had hers

A divisão que seguirá este capítulo será performativa, vindo de uma interpretação subjetiva acerca do conceito explanado por Butler (2013) e influenciado pelos discursos de RuPaul do *reality show RuPaul's Drag Race*, competição que busca eleger em cada temporada a *drag queen* que possui mais carisma, singularidade, ousadia e talento. Os discursos utilizados por RuPaul farão parte deste trabalho pela forma como o *reality show* é desenvolvido. O motivo pela escolha dessa forma de aplicabilidade será exposto ao longo da reflexão.

Esse título faz parte do discurso falado por RuPaul, apresentadora do programa, em que as *drag queens* se reúnem para ouvir uma pequena introdução e “pistas” do que ela irá desafiá-las durante a semana tal como ocorre no *reality show*. Esses desafios incluem apresentações ao vivo, montagens de vários *looks* que pertençam à temática proposta pela apresentadora etc. Aqui, me posiciono como a apresentadora para dar algumas “pistas” sobre o que virá.

A marcação de gênero (binário) tornou-se um assunto que gera polêmicas e controvérsias no âmbito da língua portuguesa. Seguindo a tradição de *Paris is Burning*: “the library is open!”

37. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.



*Because, reading is what? Fundamental!*³⁸ Colocando meus óculos de “leitura”, assim como acontece no *reality show*, como uma das participantes do *reality*, me pergunto: O que é esse *cistema*³⁹ no idioma e no seu uso? É possível uma *transformação*? Complemento essas perguntas com a de Moita Lopes (2013a, p. 113):

Que performances identitárias estão sendo localmente construídas nas práticas situadas, por meio de indexicalizações (por meio de escolhas lexicais, gramaticais, fonológicas, entoacionais, qualidade da voz, alinhamentos, intertextos etc., ou seja, escolhas linguísticas, paralinguísticas, discursivas) que estilizam o significado no mundo social com efeitos de sentidos variados?

Como todo discurso é político em sua essência, trago para reflexão, em forma de vinhetas (MASNY, 2012) dois *corpora*: a linguagem utilizada no *slogan* da propaganda de cosméticos da marca Avon em 2016 a partir da reação dos comentários da comunidade virtual⁴⁰ em resposta a esse vídeo publicado na página da própria marca no *Facebook*; e uma conversa composta por um grupo focal a partir de um aplicativo de conversa por meio do qual oito pessoas participantes da pesquisa, de diferentes identidades de gênero e sexuais sobre a linguagem não-binária⁴¹ (LAU, 2018).

38. *Paris is Burning* é um filme-documentário que mostra a trajetória da comunidade ALGBTQI+ na década de 80, especialmente a visibilidade de *drag queens*. Como sempre foram desvalorizadas, menosprezadas, os discursos a elas proferidos se tornaram motivo de força e resistência para continuarem com a arte. Com isso, elas se apropriaram desses discursos “negativos” e “positivaram” levando para a própria comunidade com tom de piada. Na “gíria gay americana”, *read* (ou *reading*), traduzindo para a “gíria gay brasileira” seria “gongar”, o que seria em português “fazer piada”, algo cômico; o que também, *library* não significa para a comunidade gay americana “biblioteca”, mas sim, uma “sessão de gongadas”, em “bichês”, que é o espaço em que elas falam sobre isso. Dessa forma, a tradução para este enunciado é: “a sessão de gongadas está aberta. Porque gongar é...? Fundamental!”. No *reality show*, há um espaço dedicado a isso para as *drag queens* fazerem umas com as outras.

39. Adoto essa forma de escrita para fazer um jogo de palavras com as questões de gênero. Cisgênero é a pessoa que se identifica com seu gênero imposto ao nascimento por condição da genitália. É uma palavra antônima de/para transgênero/transsexual. Dessa forma, segundo Silva (2014), a partir da teoria *queer*, estou *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”). Outro chiste possível é falar que esse trabalho é *de(s)viado*.

40. Realizei uma análise deste *corpus* sob uma perspectiva discursiva francesa. Ver Lau (2019).

41. Realizei uma análise deste *corpus* com foco em ideologias linguísticas. Ver Lau & Rodrigues (2019).



Feito o papel de RuPaul, enuncio seu discurso para o preparatório e me posiciono como uma das participantes do programa.

Gentlemen start your engines, and may the best woman, win!

Como é um discurso que inicia os desafios, as montagens de *looks* para o desafio final, preparo para quem for ler este trabalho para o que está por vir. De agora em diante me posiciono como as *drag queens* do programa.

O *maxi challenge*⁴² dessa seção é falar a respeito da Linguística Queer (LQ). Para a população brasileira, *queer* é traduzido como “estranho”, “desviante”, mas em questões identitárias como “viado”, “sapatão”; já para a Linguística Aplicada (LA) não há possibilidade de tradução, por fazer parte enquanto perspectiva teórica. *Queer* é um significante sem um referente bem definido no mundo social (BARRET, 2002). Em entrevista com Rodrigo Borba, o linguista afirma que

[...] o *queer* da LQ não é uma identidade, mas um posicionamento teórico (e, portanto, político) que se coloca contra processos de normalização e as exclusões que os acompanham (LAU & BORBA, 2019, p. 10).

Dessa forma:

[...] não se pode dizer que a linguística *queer* seja o estudo de uma categoria pré-definida e bem delimitada, como gays e lésbicas. A empreitada é muito mais pretenciosa. Quer-se, ao cravejar os estudos linguísticos com ideais *queer*, criar inteligibilidades sobre como construímos, negociamos e estruturamos nossas identidades dentro de sociedades heteronormativas que impõem determinadas maneiras de ser *aprioristicamente*". (BORBA, 2006, p. 98-99, ênfase do autor).

42. Desafio máximo, em tradução livre. Nesta seção, portanto, enquanto estava me e/(a) nunciando como RuPaul, proponho em (me) desafiar a falar sobre a Linguística Queer.



A LQ é a relação dos estudos da linguagem a partir dos atos de fala (AUSTIN, 1962) com a performatividade (BUTLER, 2013). A partir dessa relação, Livia e K. Hall (2010) chamaram de “volta à performatividade”. Para explicar melhor sobre isso, é necessário entender o que Austin (1962) e Butler (2013) falam.

Austin (1962) apresenta a ideia de que dizer é transmitir informação, mas é também uma forma de agir sobre o interlocutor e o mundo. No início da sua teoria, ele apresenta dois tipos de enunciados: os atos constatativos e os performativos.

Os atos constatativos descrevem ou relatam um estado de coisas e podem ser considerados como verdadeiros ou falsos. Ou seja, podem ser relatos, descrições ou afirmações. Por exemplo: quando enuncio “O sol está brilhando”, estou realizando um ato constatativo e que pode ser considerado verdadeiro ou falso.

A teoria dos enunciados performativos, quanto ditos, realizam ações. Por exemplo: ao perdoar alguém, o sujeito não está descrevendo ou relatando alguma coisa e, por isso não pode ser julgado como verdadeiro ou falso, porém, ao perdoar, o sujeito está *executando* o ato. Outro exemplo é a cena de batismo. Nela está o ato performativo, porém, uma pessoa só estará batizada se este ato for realizado por uma autoridade, por exemplo, no caso da religião católica é o padre e na igreja evangélica é o pastor. “Eu te batizo, em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Amém!”

É nesse quadro que Butler (2013) desenvolve a noção de performatividade de gênero, que se caracteriza pela repetição de atos, gestos e signos do âmbito cultural que reforça(ria)m a construção dos corpos masculinos e femininos.

Consideremos a interpelação médica que apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser “neutro” em um “ele” ou em uma “ela”: nessa nomeação, a garota *torna-se* uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do paren-



tesco através da interpelação do gênero. Mas esse *tornar-se garota* da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação, fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER, 2007, p. 161, ênfase da autora).

Para a filósofa, gênero é um ato intencional, mas controlado, que depende das experiências vividas pelo corpo. Sendo, então, um gesto performativo que produz significado. Os discursos, assim como o gênero, são performativos e produzem efeitos que são construídos histórica e socialmente (AUSTIN, 1962; BUTLER, 2013; DERRIDA, 1990).

O objetivo da performatividade de Butler (2007, 2013) não é discutir o gênero pela via linguística. Para a LQ: “Com a teoria da performatividade de gênero, afastamo-nos da construção social de sexualidade para nos direcionarmos à construção discursiva de gênero” (LIVIA & HALL, K. 2010, p. 121). Como uma forma de “preencher” essa lacuna “deixada” pela filósofa, a LQ se preocupa com teorias sobre ideologias (GALL & IRVINE, 1995).

O objetivo principal da LQ, segundo Borba (2006, p. 100)

[...] é investigar como indivíduos considerados não-normativos negociam suas identidades dentro dos constrangimentos discursivos da heteronormatividade ao repeti-la ou desafiá-la em suas performances linguísticas.

De acordo com Bucholtz e K. Hall (2004, p. 471):

[...] uma das características mais instigantes da linguística *queer*, de uma visão teórica, é que ela nos permite falar sobre ideologias, práticas e identidades sexuais como fenômenos inter-relacionados sem perder de vista as relações de poder.

Para citar alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas no Brasil na perspectiva da LQ, estão os trabalhos de Borba (2014) e Borba e Ostermann (2008) sobre a construção discursiva da identidades de travestis; Borba e Lopes (2018) sobre a “imundície verbal”,



que trata da questão do uso do “x” para não marcar especificamente um gênero binário na língua portuguesa, um pouco similar com o que venho discutindo (LAU, 2018, 2019; LAU & RODRIGUES, 2019; LAU & SANCHES, 2019); Cadilhe, Felipe e Moreira (2019) acerca das relações de gênero e sexualidade sobre produção de masculinidades em práticas de saúde, para citar alguns.

Em síntese, a LQ se preocupa com “o estudo crítico da heteronormatividade a partir de um ponto de vista linguístico” (MOTSCHENBACHER, 2011, p. 150), ou seja, observando as relações de poder no discurso que o sujeito utiliza.

Queerificar os estudos linguísticos significa produzir uma visão mais nuançada e multifacetada de como *queers* [...] utilizam a linguagem para construir-se dentro das limitações heteronormativas dos discursos que impõem posições de sujeito naturalizadas. Essa *queerificação* pode ter efeitos decisivos no escopo do campo dos estudos linguísticos que têm por muito tempo reduzido seus sujeitos de pesquisa a indivíduos brancos, de classe média, heterossexuais e ocidentais como se todos/as (sic) falantes assim o fossem e como se a linguagem utilizada por esses indivíduos fosse a única que merecesse ser investigada. [...] Além disso, outra contribuição relevante que a linguística *queer* traz é a desenssencialização e desontologização da relação entre linguagem e identidades sociais. A linguagem deve ser considerada como um ato de identidade. Ou seja, quando falamos A, B ou C por que somos X, Y, Z; mas *nos constituímos* como X, Y ou Z ao falar A, B ou C. A *queerificação* da linguística é *par excellence* uma ação epistemológica pós-estruturalista que desconstrói visões monolíticas das ligações entre identidade e uso de língua se mostrando como uma bela esperança para aqueles/as (sic) que (ainda) estão à margem da sociedade e da academia (BORBA, 2015, p. 102, ênfase do autor).

Category is...

Adentro na passarela para o desfile, já costurado com o que Borba (2015) e Butler (2007, 2013) propõe. As *drag queens* montam seus *looks* para o desfile com base em um tema proposto



por RuPaul; da mesma forma, elenco tema(s) para aprimorar meu *look* teórico. Para o desfile, RuPaul pede para as *drag queens*, *looks* (teóricos) sobre a linguagem não-binária e ideologias linguísticas.

Linguagem não-binária

A finalidade da linguagem não-binária é

[...] trazer uma reflexão acerca do binarismo presente na LP [língua portuguesa] e a dificuldade de pessoas que não se identificam com o binário de gênero (homem x mulher) nas formas escrita e falada (LAU, 2018, p. 13).

Uma das línguas oficiais do Brasil – a língua portuguesa – não possui um “gênero neutro”, pois nela se nota essa “caixinha binária”, porque é falado o copo, a televisão, por exemplo. Ou seja, é marcado o gênero masculino e o feminino em tudo. Não faz exceção quando se refere às pessoas. A língua portuguesa diferencia *tudo* em masculino e feminino. Por outro lado, se houvesse esse “gênero neutro” na língua portuguesa, as pessoas que não se identificam com os pronomes binários se identificariam com o “neutro” ou se sentiriam diminuídas pelo teor da terminologia? (LAU & SANCHES, 2019).

Em língua inglesa, o avanço da linguagem não-binária é maior, havendo, inclusive, um pronome de tratamento: o pronome “Mx.” (pronuncia-se “mux”), que é o não-binário de “Mr.” (senhor) e “Mrs.” (senhora), sem uma tradução oficial para a língua portuguesa.

Mx (noun): A title used before a person's surname or full name by those who wish to avoid specifying their gender or by those who prefer not to identify themselves as male or female: ‘the bank is planning to introduce the honorific ‘Mx’ as an alternative for anyone who feels that they don’t, for reasons of undetermined gender, fit into being either a Mr, Mrs, Miss or a Ms’ (OXFORD online).



A língua inglesa, em sua própria estrutura, não marca especificamente um gênero binário em todas as palavras, apesar das desigualdades se materializarem de várias outras formas, como remuneração diferenciada pelo gênero, por exemplo. A palavra *teacher*, por exemplo, para falantes da língua portuguesa deverá ser traduzida de duas formas: professora e/ou professor. Há casos em que a palavra muda conforme o gênero, ainda numa perspectiva binária, como *actor/actress*, por exemplo. O pronome “they” já é utilizado na forma singular, também já dicionarizado, como um pronome não-binário, já que, somente se traduzir para a língua portuguesa há apenas duas possibilidades oficializadas: “ela/ele”.

They (pronoun): 1 [*third person plural*] Used to refer to two or more people or things previously mentioned or easily identified. '*the two men could get life sentences if they are convicted*'. 1.1 People in general. '*the rest, as they say, is history*'. 1.2 Informal: People in authority regarded collectively. '*they cut mi water off*'. 2 [*singular third person plural*] Used to refer to person of unspecified gender. '*ask a friend if they could help*' (OXFORD online).

Considerando o dicionário como instrumento que dá legitimidade para a língua(gem) enquanto sistema é necessário problematizar o ensino de língua inglesa, pensando na realidade brasileira, especialmente na formação de professorias em que haja essa problematização/reflexão da língua inglesa como “neutra”, para assim, traçar possíveis rupturas no binarismo da língua portuguesa. Ainda sobre essa questão do dicionário que legitima, e essa legitimação possui vários recortes, como validação hegemônica, me posiciono com a questão da legitimação a partir do uso, sendo a dicionarização consequência da língua que é viva.

Moita Lopes (2013b) utiliza o sinal arroba (@) como um gesto político para marcar uma possível “equidade de gênero” na linguagem, não focando somente no masculino, nem no feminino, mas mostrando algo que seja válido para esses dois gêneros.



Do ponto de vista dos falantes e escritores (sic), as variações ideológicas da linguagem são importantes porque acabam influenciando as mudanças linguísticas. As ideologias linguísticas de variação de gênero, por exemplo, têm cada vez mais forçado em círculos feministas (e para além dele) o uso de escolhas lexicais no português como “o ser humano” ou “as pessoas”, em contextos nos quais no passado se usaria “o homem” para se referir à espécie humana. Da mesma forma, muitas feministas têm preferido o uso de “el@” para evitar o uso de “ele(a)” ou o mais comum “ele” para se referir ao ser humano (MOITA LOPES, 2013b, p. 20).

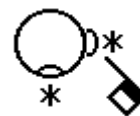
Este sinal pode ser utilizado e ter sua validade, porém, é inviável para a pronúncia. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), amparada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, “em que possui gramática e estrutura própria e seu sistema linguístico de natureza visual-motora” (BRASIL, 2002), utiliza este sinal gráfico na tradução para o alfabeto romano. Friso que Libras é *língua* e não *linguagem*, possui estrutura e gramática próprias, o que difere do “português sinalizado”, ou seja, não se utiliza a estrutura gramatical da língua portuguesa (LAU, 2015, 2018).

A Libras possui forma de escrita própria chamada Sign Writing (SW), porém, ainda não é muito utilizada em espaços acadêmicos; diferente da Escrita de Língua de Sinais – ELiS – (BARROS, 2015, 2016)⁴³. Outra forma recorrente para transcrever a Libras em alfabeto romano é a glosa (sistema de anotação), que utiliza palavras da língua portuguesa em maiúsculas para se “aproximar” da Libras (STREIECHEN, 2013), em que, quando há a marcação de gênero na palavra, utiliza-se @ (arroba). Por exemplo: “(EU) SURD@”. Na forma de glosas não dá para saber exatamente qual gênero é para se ler essa palavra. Se for escrita em SW, fica dessa forma:

43. Sobre esse assunto, além de Barros (2015, 2016), ver também Freitas, Figueiredo e Barros (2019) e Freitas, Figueiredo e Costa (2019).



Figura 1 – Representação do sinal 'SURD@' em SW



Fonte: o autor.

Tanto na forma de glosas como em SW não dá para saber explicitamente qual gênero (binário) a palavra SURD@ está marcando. Para esta palavra se tornar SURDO, é preciso a marcação de gênero masculino, assim como para SURDA. “Na Libras, a indicação de gênero é marcada sempre pelo sinal de ‘HOMEM’ ou ‘MULHER’ *antecedido do sujeito*” (STREIECHEN, 2013, p. 73, ênfase minha).

Figura 2: Representação do sinal 'HOMEM' em SW



Fonte: o autor.

Figura 3: Representação do sinal 'MULHER' em SW

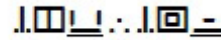


Fonte: o autor.



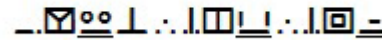
Em ELiS⁴⁴, acontece a mesma coisa:

Figura 4: Representação do sinal 'SURD@' em ELiS



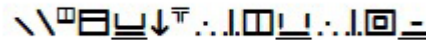
Fonte: o autor.

Figura 5: Representação do sinal SURDA em ELiS



Fonte: o autor.

Figura 6: Representação do sinal SURDO em ELiS



Fonte: o autor.

Aqui já está uma importante diferença do sistema linguístico da Libras e da língua portuguesa: só é possível saber o gênero binário da palavra se ele for marcado antes; sem isso, a palavra se mantém “neutra”; diferente da língua portuguesa em que, na forma escrita/falada é marcada ao final da palavra de forma feminina ou masculina, sendo que a forma masculina tem um prestígio social maior e é utilizada como “genérico”⁴⁵ nos discursos.

Da mesma maneira, a partir do estudo de feministas americanas que consideram o genérico *he* uma forma sexista de se referir

44. Agradeço ao Guilherme Gonçalves Freitas pela troca de conhecimento em ELiS e pela ajuda na transcrição das figuras 4, 5 e 6.

45. Sobre esse assunto, ver Caldas-Coulthard (2007) que busca ir na contramão.

aos sujeitos (BENSON et al., 2013; BODINE, 1975; LESAVOY, 2006; SILVERSTAIN, 1985), o pronome “they” foi dicionarizado como a forma singular do pronome não-binário em questão de gênero, uma fuga às normas binárias legitimadas na língua, como já comentado.

Apesar do sinal gráfico proposto (MOITA LOPES, 2013b), dentro das práticas linguísticas e sociais de falantes que se identificam como não binários, nota-se o crescente uso de uma marcação de gênero que foge à norma culta em diversas classes gramaticais, como a vogal temática “e” de adjetivos e substantivos – como “alune”, “bonite”, “amigue”, por exemplo – empregada na maioria dos termos; e pronomes possessivos que se tornam: “minhe(s)”, “sue(s); também palavras no plural consideradas masculinas, como “professores”, que podem ser escritas/lidas/faladas como “profes-sories” e/ou “professoris” (LAU, 2018).

Trazendo esse contraste, é possível perceber a importância da marcação de um gênero que fuja da norma para visibilidade de pessoas trans não-binárias, por isso o pronome “elu”:

[...] por um ato político, para mostrar que o pronome considerado “neutro” em nossa sociedade exclui as pessoas não-binárias, já que elus não se veem como homens nem como mulheres, portanto, não faz sentido para estus a utilização do “neutro ‘eles’”, assim como o feminismo trata esta questão (LAU, 2018, p. 14).

Considerar esses usos e olhar criticamente para a língua portuguesa, de acordo com as manifestações de sues falantes, é desenvolver certa sensibilidade a fim de validar práticas sociais e discursivas de sujeitos que não se encaixam no binarismo estabelecido como padrão de língua e gênero.

Ideologias linguísticas

A perspectiva epistemológica pós-estruturalista nos últimos trinta anos traz uma nova ótica sobre como se constituem as



identidades dos indivíduos e seus usos linguísticos (BLOCK, 2007). Essa nova maneira de construção de sentido, que leva em conta o social dos sujeitos, vem na contramão da ideologia essencialista por muito tempo sustentou uma figura humana de trajetória fixa, de uma essência que não poderia ser alterada. Por esse viés, considera-se que a identidade se reconfigura constantemente a partir das relações sociais que o sujeito mantém nos contextos nos quais está inserido (BLOCK, 2007; HALL, S. 2006).

De acordo com Stuart Hall (2006), essa nova concepção sobre identidades é promovida por mudanças na estrutura das sociedades modernas, que ocorrem desde o final do século XX, e que estão alterando paisagens culturais dos indivíduos, como noções de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade e língua. Por conta de constantes movimentos geográficos e culturais que levam o indivíduo a manter os variados vínculos sociais, tais noções, antes dadas como sólidas, deixam de ser fixas e são atravessadas por outros pontos de referências com os quais o sujeito se depara.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, é medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada qual poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, S. 2006, p. 13).

Diante dessa realidade, o constante trânsito social dos indivíduos redefine suas percepções também como falantes, haja vista que usos linguísticos são a própria expressão de suas identidades, que estão continuamente se resignificando (RAJAGOPALAN, 2003). Sendo assim, pensar em língua por um viés social implica refletir sobre os usos linguísticos dos sujeitos, o que me leva a ponderar sobre quais e como ideologias norteiam tais usos, seus valores e crenças.

Se “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261), nota-se que



dar luz às reflexões sobre língua e seus usos é, sobretudo, trazer à tona crenças que regem ações dos sujeitos, de grupos sociais – como a intenção posicionar-se e posicionar o Outro sujeito durante a fala. Se é levada para fatores históricos e culturais que regem os usos de língua, considerando que esses estão sempre atados a outras ideologias que compõe o sujeito como ser histórico e culturalmente constituído.

Dado que indivíduos constantemente transitam por diferentes grupos que estão envolvidos nas reconfigurações de suas identidades, as práticas linguísticas dos falantes também estão em movimento. O trânsito entre práticas linguísticas se fundamenta na concepção de Bakhtin e Volochinov (1988), que acredita que a língua está sempre a serviço do sujeito locutor, não é uma ferramenta e nem é exterior ao indivíduo, mas a enunciação ocorre de acordo com a situação social estabelecida. Isso posto, é pensado que a reconfiguração das crenças sobre língua dos falantes se ressignificam de acordo com as comunidades (BAUMAN, 2003, 2005) nas quais se engaja.

Entendo as crenças sobre língua como ideologias linguísticas. Segundo Woolard (1998), são o link mediador entre as formas sociais e formas de fala. Da mesma maneira, Spolsky (2004) afirma que são valores atribuídos aos usos linguísticos, partilhados pelos membros das comunidades de fala, que derivam e simultaneamente influenciam as formas linguísticas dos sujeitos.

Kroskrity (2004) descreve ideologias linguísticas como crenças e sentimentos sobre línguas empregados no mundo social, porém afirma que não há uma única definição para a concepção já que esse é conceito plural. Dessa forma, propõe cinco dimensões para considerá-las tanto como crença sobre língua quanto conceito para auxiliar os estudos de crenças.



Como a variação social e linguística fornece algumas das forças dinâmicas que influenciam a mudança, é mais útil ter um dispositivo analítico que capte a diversidade em vez de enfatizar uma cultura estática e uniformemente compartilhada. Usadas em oposições à cultura, as ideologias linguísticas fornecem uma alternativa para explorar a variação de ideias e práticas comunicativas (KROSKRITY, 2004, p. 496).

A primeira das cinco dimensões, *Interesses individuais*, diz respeito à noção do sujeito, membro de uma comunidade de fala, do que é certo e legítimo na língua. A segunda, *Multiplicidade de ideologias*, ressalta a pluralidade de Ideologias Linguísticas que compõem os repertórios dos falantes de acordo com os grupos sociais nos quais se engaja. A *Consciência dos falantes*, terceira modalidade, refere-se ao grau de consciência do poder entre ideologias e usos linguísticos envolvidos em práticas sociais. A quarta dimensão, *Mediação entre estruturas sociais e formas de fala*, relaciona as experiências sociais e ideologias culturais do sujeito à construção de usos linguísticos e discursivos. A última das dimensões citadas pelo autor, *O papel de Ideologias Linguísticas na construção identitária*, diz respeito à forma como Ideologias Linguísticas são usadas na criação e representação de grupos sociais e identidades culturais, até mesmo essencializando o sujeito a partir desse agrupamento.

Olhar para indivíduos que estão em constante trânsito por diferentes grupos sociais a partir das cinco dimensões propostas por Kroskrity (2004) me leva a perceber as Ideologias Linguísticas como múltiplas e entrelaçadas, da mesma forma que são numerosas e interconectadas às comunidades de fala das quais participam os sujeitos.

Na maioria dos estados, existem muitas ideologias, assim como há várias comunidades de fala ou étnicas; uma é comumente dominante. Simplificando, a ideologia linguística é política linguística com o gerente deixado de fora, o que as pessoas pensam que deve ser feito. As práticas linguísticas, por outro lado, são as que as pessoas realmente fazem (SPOLSKY, 2004, p. 14).



Dessa forma, acredito que ideologias linguísticas são flexíveis como são os sujeitos adaptáveis ao meio, com a intenção de posicionar le falante e sues interlocutories de acordo com os mais diversos contextos linguísticos pelos quais transitam. Entretanto, a negociação através de língua não é necessariamente harmoniosa, pois a flexibilidade de uso baseia-se em ideologias linguísticas e as relações de poder entre les falantes existentes nos mais diversos contextos sociais.

Sendo assim, entendo que usos linguísticos são de fato motivados por ideologias e, de certa forma, transformados pelas mesmas. Isso mostra que compreender usos de língua vai além de olhar para o *cistema*, mas um modo de ler les falantes diante das interações e jogos de poder que orientam seus usos de língua e relações sociais, pois

[...] ao explorar ideologias linguísticas de diferenciação linguística, estamos preocupades não apenas com a estrutura das ideologias, mas também, e especialmente com suas consequências (IRVINE & GAL, 2000, p. 36).

Clock the hair, clock the mug, clock the nails, clock my skirt. Clock the bag, clock the shoes. Now punch the clock, it's time to werk!⁴⁶

Esse não é um discurso falado por RuPaul, mas por Shangela, uma participante do *reality show* que fez uma música⁴⁷ com esse discurso. Trago para este trabalho, pois significa como é a montagem das *drag queens*, ou seja, aqui mostro como recortei os *corpora* para as análises.

46. Na gíria gay americana, *clock*, traduzindo para a gíria gay brasileira ou pajubá/bajubá ou "bichês" seria "aquendar", o que significa em português "prestar atenção". Da mesma forma o *werk*, que é uma forma "alternativa" de *work*, que em bichês seria "arrasar". Sobre este assunto, ver Lau (2015, 2017) e Martins & Silva (2019).

47. Disponível em: <<https://youtu.be/hArTHxRpKmM>>.



Seguindo a abordagem metodológica de Masny (2012), apresento a geração de dados por vinhetas (V). O primeiro, sobre a marca de produtos Avon que, em 2016, lançou um novo produto que na propaganda⁴⁸ há várias pessoas utilizando-o, e mostra que não fica preso somente às mulheres. Ao final do vídeo aparece a seguinte mensagem: “para TODAS”.

O segundo foi composto por um grupo focal a partir da utilização de um aplicativo de conversa por meio do qual as cinco pessoas participantes da pesquisa, de diferentes identidades de gênero dentro do espectro não-binário, responderam às perguntas semiestruturadas.

The time’s came, for you to lip sync for your legacy! Good luck, and don’t fuck it up!

Montado com meus *looks* teóricos, passo agora para o *lip sync* que, no *reality show*, propõe uma música para as *drag queens* dublarem. Como *drag queen* da LA (e da LQ), assumo o papel de RuPaul em dar o desafio de “dublar” as vinhetas dos *corpora*. Me posiciono aqui como uma *drag queen*.

Os comentários

Como minha primeira “dublagem”, listo abaixo algumas vinhetas acerca da reação da comunidade virtual da propaganda mencionada mais acima:

48. YOUTUBE. *BB Cream Color Trend e a Democracia da Pele* | Avon Apresenta. Disponível em: <<https://youtu.be/8lmd5MyfGbo>>. Acesso em: 20 jul. 2017.



Quadro 1: Vinhetas sobre os comentários

VINHETA	COMENTÁRIO
V1	Eu me orgulho, tu te orgulhas, ele (sic) se orgulha, nós nos orgulhamos, vós vos orgulhais, TODES se orgulham. Lacre também é luta.
V2	E “todes” não é NADA inclusivo.
V3	TÁ, mas “todes” já foi normalizado na Língua Portuguesa? Não sou contra nada e nem ninguém, cada um que viva sua vida como quiser e principalmente seja feliz, MAS essa modinha de ficar “inventando palavras” que não existem é ridícula!
V4	Amei o uso do todEs para unir eles, elas, todo mundo.
V5	Todes também serve para ser acessível a pessoas deficientes, o uso do TODXS não é tão inclusivo por isso. Já que é pra incluir, que sejam TODES.

Fonte: o autor.

A V1, é a descrição do vídeo postado na página do *Facebook* da marca. Nota-se aqui que o último pronome (omitido) marca uma nova forma de escrita em que, pela concordância gramatical, não se encaixa nem com o feminino nem com o masculino, porém, há a marca do pronome masculino na terceira pessoa do singular.

Já a V2, o sujeito traz seu entendimento e suas ideologias linguísticas acerca de inclusão, ou seja, utilizar “todes”, que é utilizado na propaganda e por pessoas que não se identificam com o binarismo de gênero, não irá incluir ninguém, pois não especifica um gênero binário, o que pode implicar num apagamento de pessoas que fogem desse binarismo.

A V3 traz o discurso normalizador da língua portuguesa (o dicionário). De um lado, é um elemento que traz sustentabilidade para uma língua, mas, por outro lado, pode acabar segregando, como já discutido mais acima. É nesse ponto que a LQ se faz presente, pois ao trazer o descentramento da heterossexualidade compulsória na língua(gem), é possível uma inclusão, segundo às ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004) de sujeitos que se identificam com a não binaridade de gênero.



Borba e Lopes (2018) discutem sobre o uso de “x” na designação e mostram uma história a respeito dessa letra que é “negativada” por trazer na memória o discurso pornográfico americano (HALL, K. 2007).

Se até mesmo o gênero gramatical – que sempre foi tido como necessário à língua, pois seria o reflexo incontestável da biologia – tem sofrido turbulências, nada mais garante a tão desejada estabilidade do social. [...] tais propostas de mudança linguística, ao desessencializar o sistema, provocam inseguranças sobre o social que se materializam em práticas de vigilância da pureza da língua (BORBA & LOPES, 2018, p. 248).

Uma propaganda trazer uma nova forma de linguagem em seu uso social pode trazer inseguranças para a normatividade, como despertou isso em V2. Em tempos de discussão e (r)existência de identidades não-normativas, ou seja, não-cis e/ou não-heterossexuais, se faz presente a discussão e traz uma (des)construção, desde a problemática da teoria *queer*, na distinção entre sexo e gênero. Para Bauman (2004), tudo se tornou líquido, fragmentado. “Tudo, menos a língua” (FARACO, 2013, p. 266).

Outra problemática notada no comentário é a inovação gramatical (BORBA & LOPES, 2018) ser tratada como invenção e, mais uma vez, ser taxada de forma pejorativa.

[...] um fenômeno linguístico pouco problematizado tanto em análises prescritivas quanto descritivas do português, é tão naturalizado que qualquer deslize em seu uso, qualquer fissura no sistema da língua, é punido com escárnio (BORBA & LOPES, 2018, p. 245).

Para ilustrar, trago o termo “presidenta”, utilizado por Dilma Rousseff quando ganhou as eleições em 2011. A utilização do termo levou a discussão da comunidade científica e social se o termo seria “correto” ou não. Linguistas afirmaram que o termo estava correto por conta do léxico presente na língua; já o discurso social levantava o questionamento do termo ligado às questões ideológicas partidárias.



“Todes” não tem ligação político-partidária como pode soar o caso do termo “presidenta”, mas é um uso político na língua(gem), da mesma forma quando enuncio “bom dia a todas e todos”, por exemplo. A partir desse enunciado estou indo na contramão do discurso da gramática tradicional que afirma que o gênero masculino abarca a todo mundo, diferente do feminino e, por conta disso, não é necessário utilizar.

Outra reflexão que pode ser trazida aqui é quando o sujeito fala da “invenção de palavras” ser algo “ridículo”, não passa de uma “modinha”, mas, para ilustrar, o nome dado ao layout de teclados utilizados em smartphones e computadores se chama “QWERTY”, assim chamado devido à disposição das primeiras teclas. Concordo que é um fato que destoa das discussões sobre gênero e sexualidade, mas é possível refletir nessa questão de que quando essas “invenções de palavras” soam de forma negativa com relação ao gênero e às sexualidades desviadas; agora, quando é um termo para designar um objeto qualquer, isso passa despercebido.

Diferente do posicionamento na V2 e V3, V4 e V5 apoiam e acham positivo a utilização da inovação de gênero gramatical.

Por inovações de gênero gramatical entendemos modificações que mexem na estrutura da língua e bagunçam de certa forma o sistema de gênero que é tido como estável e arbitrário com o intuito de minar a dicotomia de gênero social, o sexismo da língua e evitar o masculino genérico. Essas inovações em si derivam de um impulso politicamente engajado que visa apagar a desigualdade de gênero na língua e na sociedade (BORBA & LOPES, 2018, p. 244-245).

A reação positiva presente na V4 provoca um contradiscurso da V2. As ideologias linguísticas sobre inclusão são distintas para os sujeitos que regiram à propaganda. Em V4, a identificação com o uso da inovação de gênero gramatical com a continuidade do seu comentário: “para incluir, eles, elas, todo mundo” Então, esta utilização não ficaria presa somente às pessoas não-binárias, mas a



“todes”. Uma marcação que foge do binarismo passa a incluir todos os sujeitos, independente do gênero.

Na V5 mostra uma justificativa da utilização do “todes” em contrapartida do “todxs”, “atualizando” a linguagem inclusiva (BAGNO, 2017), pensando na comunidade cega.

Acreditar que a utilização do sinal gráfico arroba e/ou a letra ‘x’ como forma de ‘neutralizar’ a linguagem só funcionará para pessoas que não são cegas, pois os decodificadores que estas usam não conseguirão fazer a leitura com a utilização do sinal arroba e/ou da letra ‘x’, por exemplo, diferentemente da forma que estou empregando (LAU, 2018, p. 20).

A conversa

Como já comentado no início desta seção, a segunda “dublagem” é com base nas falas dos participantes desta pesquisa, analiso as ideologias linguísticas dos sujeitos sob a ótica da LQ. Observo os usos linguísticos e negociações em que les falantes se inserem e estarão relacionados às suas ideologias linguísticas. Para fins éticos, os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

Apresento um quadro com o nome, o gênero com que cada participante e o pronome que representa cada ume:

Quadro 2 – Participantes

NOME	GÊNERO	PRONOME
Abbes	Gênero fluído	Ed/eld/e ou éli/e
Bonnie	Não informado explicitamente	Elu
Cecil	Gênero fluído	Ele/elu
Ezra	Pangênero	Elu
Felix	Gênero fluído	Elu
Hayden	Não-binária/genderqueer	Eld/éli ou elx

Fonte: o autor.



Durante a conversa, alguns definiram o entendimento em relação à identificação do seu gênero, trazendo outras nomenclaturas que serão discutidas no decorrer da análise; outros apenas mencionaram. Por conta disso, trago uma breve explicação do meu entendimento (LAU, 2018) acerca dos gêneros mencionados pelos participantes.

Gênero fluído é a mudança de um gênero a outro. Vivência fluidez de gênero. Sua identidade flui de um gênero para o outro podendo ser dois ou mais gêneros. A fluidez pode ocorrer de um dia para outro, de uma situação para outra etc. Cada pessoa gênero fluído (genderfluid) apresenta sua própria fluidez⁴⁹.

Não-binária é o termo traduzido de *genderqueer*. Um gênero que não é abarcado pelas definições binárias de gênero. É uma identidade de gênero marcada pelo desafio aos estereótipos. É também um termo guarda-chuva que pode significar: sinônimo para identidades de gêneros não-binárias; identidade política marcada pelo desafio às normas de gênero.

Pangênero significa “todos os gêneros”. Enorme multiplicidade de gêneros, podem (ou não) tender a infinitos gêneros, incluindo gêneros ainda não reconhecidos. Esses gêneros podem se apresentar um de cada vez ou simultaneamente.

Aproveitando a discussão sobre a apresentação e entendimento dos gêneros dos participantes, trago uma vinheta sobre a discussão do entendimento de gênero fluído, por decorrência da pergunta de Bonnie:

49. Um exemplo literário que discute isso é o livro *Todos, nenhum: simplesmente humano*, de Jeff Garvin.



Quadro 3: Conversa sobre a identificação com (um) gênero não-binário

V6	
PARTICIPANTE	CONVERSA
Bonnie	Você se sente meio pressionado a “escolher” um gênero? Eu me sinto muito. As vezes penso que seria bem mais fácil me assumir como homem trans, mas não é o que eu sou.
Felix	Muitas vezes sim, mas já tentei escolher e não dá, eu não me sinto bem escolhendo um... e tipo, eu sou gênero fluído, mas fluo meio que de demiboy até demigirl, mas na real, na maior parte do tempo eu fico estacionado em agênero.
Bonnie	Não sei muito a diferença entre todos esses termos. Gênero fluído, agênero, não-binário, gênero neutro, queer. Alguém poderia me explicar? E demiboy e demigirl também.
Abbes	Eu sei explicar o meu, sou gênero fluído. Como Felix tava dizendo, as pessoas gênero fluído fluem entre gêneros. No meu caso fluo entre homem trans, demiboy, neutro e uma identidade tipo mulher masculina (mas não gosto de ser classificado como mulher).
Bonnie	Que seria demiboy? Eu acho que eu seria assim também.
Abbes	É tipo um garoto. Mas não que a pessoa seja criança ou imatura, é só em relação ao gênero. É tipo uma masculinidade mais suave. Se alguém entende diferente, por favor, me corrija
Bonnie	Saquei. Eu acho que eu seria assim também, como você. Tipo eu não tenho vontade de ter barba e gosto de ter meu rosto mais delicado, mas queria muito tirar meus seios porque me incomodam muito e incomoda as pessoas olharem pra eles e acharem que eu sou mulher só por causa deles.

Fonte: o autor.

Da mesma forma que uma inovação gramatical, pela conversa entre les participantes sobre a sua própria identificação, é possível entender uma inovação de gênero, fugindo da masculinidade e da feminilidade, no sentido binário que a sociedade a concebe. A luta pelo reconhecimento e visibilidade em um pronome também perpassa a nomeação por novas identidades de gênero.

Bonnie não deixa claro com que gênero realmente se identifica e justifica utilizando um “léxico de gênero” que conhece



(homem trans) para iniciar a discussão. A partir disso, Felix explica o seu entendimento com relação à sua identificação e entendimento de gênero fluído agregando mais três gêneros não-binários no seu discurso: demiboy, demigirl e agênero. Sobre eles, demiboy significa “meio-garoto”. Possui uma identidade de gênero parcialmente masculina e parcialmente alguma outra identidade de gênero não-binária. Também chamado de “demigaroto”. Demigirl, significa “meio-garota”. Possui uma identidade de gênero parcialmente feminina e parcialmente alguma outra identidade de gênero não-binária. Também chamada de “demigarota”. Já agênero significa “sem gênero”. Ausência de gênero, sentir que o conceito de gênero não se aplica. Pode também não se sentir enquadrado em nenhum gênero ou ignorar o conceito de gênero (LAU, 2018).

Ou seja, para Felix, a sua identificação a “um” gênero pode ser (im)possibilitada devido ao seu entendimento sobre os gêneros não-binários como ele mesmo cita: gênero fluído, demiboy, demigirl e estar estacionado em agênero. Gênero fluído para sua identificação estaria atrelado ao demiboy e demigirl. Vai de acordo com a definição “geral”, mas apresenta mais dois gêneros não-binários.

Sobre a curiosidade de Bonnie a respeito da identidade demiboy, Abbes explica com as terminologias utilizadas da que a sociedade dispõe em termos binários: “é tipo um garoto”, “é tipo uma masculinidade mais suave”. A performatividade de gênero (BUTLER, 2007, 2013) se apresenta aqui, entendendo como a sociedade de maneira geral concebe o que é um garoto e o que é masculinidade, mas para a comunidade não-binária, em especial para Abbes, é regida entre suavidade e brutalidade, ou seja, não se identifica com a masculinidade que a sociedade considera.

Após a explicação de Abbes, Bonnie apreende uma definição de demiboy ligado a características físicas, como barba. Interessante notar a aparência física com relação à identidade de



gênero não-binária, entendendo em seu relato que Abbes possui uma característica física com que ela não liga com o gênero cis-normativo, isto é, seios = mulher. “[...] uma pessoa que tem seios, geralmente será vista/lida pela sociedade como *mulher*, porque ninguém parou para pensar que uma pessoa que tem seios é *apenas* uma mulher que tem seios, como a sociedade dispõe de mulheres que não possuem uma vagina, e sim um pênis” (LAU, 2018, p. 21, ênfase do autor).

No fim da conversa, Bonnie apresenta uma certa identificação com o gênero demiboy, mas novamente atribuindo características físicas com relação à identidade de gênero: “não tenho vontade de ter barba e gosto de ter meu rosto mais delicado, mas queria muito tirar meus seios porque me incomodam e incomoda as pessoas olharem pra eles e acharem que eu sou mulher só por causa deles”. A construção do entendimento de homem e de mulher, de maneira geral, se dá em cada época sócio histórica. Nos termos de Butler (2013), gênero é construção social.

Agora, a sociedade pós-moderna está começando a observar pessoas não-binárias sendo youtubers, como Brianna Nasck⁵⁰, Cup⁵¹, por exemplo, para citar algumas. Um exemplo americano é Chella Man⁵², também youtuber, não binária e surde que irá participar da segunda temporada de *Titãs do Universo DC*⁵³.

A partir dessa visibilidade não-binária nas mídias é possível entender um pouco mais sobre a não binaridade de gênero, apesar de que o discurso sobre o corpo estar atrelado a um gênero específico ainda perpassa a sociedade, inclusive no discurso de Bonnie.

50. Seu canal está disponível em: <<https://bit.ly/2kg9y8l>>.

51. Seu canal está disponível em: <<https://bit.ly/2mho9XB>>.

52. Seu canal está disponível em: <<https://bit.ly/2mhnUMb>>.

53. BEEDLE, Tim. *Breaking News*: Chella Man joins the cast of Titans as Jericho. Disponível em: <<https://bit.ly/2kTlrHp>>. Acesso em: 18 set. 2019.



O ato de fala performativo médico que Butler (2007, 2013) traz e Anna Livia e Kira Hall (2010) reiteram para os estudos linguísticos ainda recobre a sociedade, pois quando se olha para uma pessoa se faz necessário inconscientemente de “classificar” aquela pessoa em um “ele” ou em uma “ela”. Sobre essa reflexão, aparece na fala de Cecil:

Quadro 4: Conversa sobre a marcação de gênero na língua portuguesa

V7	
PARTICIPANTE	CONVERSA
Cecil	Na verdade, para mim, o mundo perfeito seria o menos possível dividido em gênero, porque isso me dá muitas crises e tal.

Fonte: o autor.

Esta divisão da sociedade se instaurou por muito tempo e ainda temos estas “cicatrices” vindo do patriarcado e do machismo que dividiram e segregaram o que é “de homem” e o que é “de mulher”. Em contrapartida, o movimento feminista vem lutando contra isso buscando a igualdade entre os gêneros, em que a comunidade não-binária pode fazer parte.

Sobre a questão da linguagem não-binária, perguntei o que significa para cada uma e elas me responderam:

Quadro 5: Conversa sobre a utilização de pronomes

V8	
PARTICIPANTE	CONVERSA
Ezra	Pra mim é o único jeito que eu me sinto confortável das pessoas me chamarem. Já tentei usar o pronome masculino, mas não sinto que sou eu. E o feminino, que é como normalmente me chamam por causa do meu sexo biológico, chega até me ofender.



Hayden	Eu acho o seguinte, a linguagem neutra é uma linguagem necessária por questão de respeito e conforto pras pessoas não-binárias, mas eu acho que a gente, o que a gente tem hoje são alguns termos neutros na língua portuguesa, mas a gente tem um problema sério que não têm pronomes neutros na língua portuguesa, né? [...] A norma vigente que teria que abranger, ela teria que ser muito mais inclusiva, hoje ela é muito binarista. Só que na prática, mesmo a gente tendo hoje alguns termos neutros, né, como: gente, pessoal, galera, e vários outros que vão surgindo, as pessoas, em geral, elas têm uma dificuldade de usar os termos neutros, sabe? [...] Só que assim, mesmo as pessoas tendo algum acesso e tal, né, parece que há uma resistência muito grande, entende? Porque não existe costume da utilização, né? Então, há uma resistência muito grande e daí as pessoas acham que a gente tá inventando moda, entendeu, sabe? Ah, isso não é da norma ortográfica, né, por exemplo usar a palavra amigue. Não, só existe amiga e amigo. Amigue não é da norma ortográfica, então, tipo, é bobagem, entende? É frescura. Então é uma questão de costume, uma resistência por causa dos costumes muito grande com a questão da linguagem.
--------	--

Fonte: o autor.

Ezra acha extremamente necessário a utilização da linguagem não-binária (linguagem neutra nos seus termos) por conta do entendimento que os pronomes binários carregam: o masculino não representa ele e o feminino chega a ser ofensivo. Para se sentir representado, a linguagem não-binária se faz importante para ele não se sentir ofendido.

Hayden traz o conhecimento da língua portuguesa vigente em que o idioma possui termos neutros, ou seja, palavras que não marcam especificamente um gênero binário como “pessoa”, por exemplo, apesar de ser categorizado como palavra feminina, mas em seu uso ela é neutra, abarca todos os gêneros e, de uma certa forma, pode-se considerar que esta e as demais palavras mencionadas por Hayden não são binaristas.

A partir do seu relato, ele retrata a falta de utilização de termos neutros que a língua portuguesa já dispõe como falta de



costume de utilização, o que fica a inquietação a se perguntar sobre a utilização de termos menos binaristas e mais neutros. Um ponto interessante para iniciar a reflexão é o questionamento do masculino genérico, pois é mais prático (e fácil) enunciar “todos”, “eles” sem deixar determinada sentença muito grande.

Bodine (1975) fala sobre o masculino genérico pelo fato das gramáticas prescritivas entre os séculos XVII e XVIII terem sido elaboradas por homens e tal gênero foi imposto como “sinônimo” de humanidade. A partir da sua crítica/reflexão, as investigações neste campo ficaram conhecida como Linguística Feminista (ABBOU, 2011; ABBOU & BAIDER, 2016; CAMERON, 1992; PAUWELS, 1998; PENELOPE, 1982, para citar algumas). Isso pode ser um passo inquietante para o sistema que a linguagem não-binária pode permear, pois “assim como o gênero social é marcado por relações de poder, o gênero gramatical é permeado por assimetrias que extrapolam o linguístico e alcançam o social e vice-versa” (BORBA & LOPES, 2018, p. 258).

Sobre a questão de invenção de palavras, como já discutido na primeira “dublagem”, na V3, pode-se fazer uma conexão pelo fato de desconhecimento dessas novas identidades de gênero e que esses sujeitos lutam por representatividade na língua, assim como pela sua identidade, o que, tanto na V3 como na V8, na fala de Hayden, essa percepção de “invenção de palavras” de forma pejorativa, pode ser interpretada como “imundice verbal” (BORBA & LOPES, 2018), o que o conceito de higiene verbal possa ajudar a compreender melhor. A higiene verbal é

[...] um conjunto heterogêneo de discursos e práticas através das quais as pessoas tentam “limpar” a língua e fazer com que sua estrutura ou seus usos se conformem aos seus ideais de beleza, verdade, eficiência, lógica, correção e civilidade. [Esse conjunto] não é um empreendimento fútil motivado pelo fracasso em perceber como a língua funciona. Ao invés disso, a higiene verbal é um *produto* da forma que a língua funciona: é o resultado da nossa capacidade reflexiva e metalinguística que confere à comunicação seu caráter flexível e nuancado (CAMERON, 2012, p. vii, ênfase da autora).



Negar a inclusão, como aconteceu na V2 e invenção de palavras, como na V3 e na V8 mostram exemplos de discursos higienistas na linguagem que deixam o discurso *cis*temático (literalmente), em que o entendimento de *cis*gênero, primeiramente, pensa-se no homem. A reflexão de Bodine (1975) e da Linguística Feminista faz-se necessário para observar essa performance linguística de humanidade estar ligado a “homem”, não por conta do seu léxico, mas sim pelo seu uso social.

No relato de Hayden também aparece a crítica do “costume” da utilização do masculino genérico. Entendo isso, fazendo um paralelismo com relação às performances de gênero, pois, da mesma forma que se aprende que uma menina deve brincar de boneca, que um menino deve jogar bola, vestir determinados tipos de roupas, com determinadas cores (azul x rosa), os papéis de gênero, do social ressoam no linguístico. Se houver, por exemplo, vinte mulheres e um homem em uma sala de aula e le professor da educação enunciar: “bom dia a todas”, se referir no feminino por conta de haver esse determinado público, o sujeito masculino pode se sentir excluído devido ao entendimento de que o masculino é que se faz a inclusão.

All right, just betwwens us RuPaul in personaters. What do we think?

É o discurso em que a apresentadora usa quando as *drag queens* saem da passarela e ela se reúne como júri para falar da *performance*. Nesta seção, assumo a posição do júri para comentar sobre minhas “dublagens” feitas anteriormente.

Na primeira “dublagem”, foi possível perceber o contraste entre as vinhetas que são contrárias à utilização dessa nova linguagem, silenciando sujeitos que defendem/utilizam e (r)existem; diferente das outras que trazem o oposto.



Na segunda “dublagem”, a conversa com pessoas não-binárias, trazendo suas ideologias linguísticas de como se sentirem representadas, faz uma crítica à higiene verbal (CAMERON, 2012), uma busca por reconhecimento além dos pronomes. Uma busca pela *transformação no sistema*, pois no discurso acadêmico, por exemplo, referenciar sempre com o sobrenome do autor ou até mesmo o nome completo é uma forma positiva, mas, por outro lado, isso empobrece o texto e a busca por pronomes e palavras alternativas para marcar a não-binaridade de gênero se faz importante.

Ainda trabalhando com os discursos de RuPaul, após a conversa com o júri, ela fala: *Silence, I've made my decision! Bring back my girls*. Nessa parte do *reality*, RuPaul faz críticas positivas e negativas às *queens*, sendo que, ao final, uma é eliminada e a outra permanece na competição. Para a *queen* que permanece na competição, ela enuncia: *Shantay, you stay!*; e para a eliminada: *Sashay, away!*. Então, feito a utilização dos discursos do *reality*, espero que quem for ler este trabalho, aja como RuPaul e enuncie *Shantay, you stay!* e/ou *Sashay, away!* para minha reflexão feita aqui.

Ruferencies⁵⁴

ABBOU, Julie. Double gender marking in French: a linguistic practice of antisexism. *Language Planning*, v. 12, n. 1, p. 55-75, 2011.

ABBOU, Julie; BAIDER, Fabienne H. Periphery, gender and language: an introduction. In: ABBU, Julie; BAIDER, Fabienne H. (orgs.). *Gender, language and the periphery: grammatical and social gender from the margins*. Amsterdam: John Benjamins, 2016, p. 1-24.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. 2 ed. Oxford: University Press, 1962.

54. Como todo o trabalho foi escrito com base nos discursos de RuPaul, faço um trocadilho nesta parte utilizando o nome da *drag queen*.



BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico da sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARRET, Rusty. Is queer theory important for sociolinguistic theory? In: CAMPBELL-KIBLER, Kathryn et al (orgs.). *Language and Sexuality: contesting meaning in theory and practice*. Stanford: CSLI Press, 2002, p. 25-43.

BARROS, Mariângela Estelita. *ELiS: sistema brasileira de escrito das línguas de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, Mariângela Estelita. Princípios básicos da ELiS: escrita das línguas de sinais. *Revista Sinalizar*, v. 1, n. 2, p. 204-210, jul./dez. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Bendetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENSON, Erica J. et al. Developing a nonsexist/nongendered language policy at the University of Wisconsin-Eau Claire. *Feminist Teacher*, v. 23, n. 3, p. 230-247, 2013.

BLOCK, David. *Second language identities*. London: Continuum, 2007.

BODINE, Ann. Androcentrism in perspective grammar: singular 'they' sex-indefinite 'he', and 'he or she'. *Language in Society*, v. 4, n. 2, p. 129-146, p. 1975.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, n. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014.

BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Entrelinhas*, v. 9, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2015.

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: imundície verbal e letramento de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, v. 21, n. esp., p. 241-285, 2018.



BORBA, Rodrigo; OSTERMANN, Ana Cristina. Gênero ilimitado: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical. *Estudos Feministas*, v. 16, n. 2, p. 409-432, maio/ago. 2008.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 25 de abril de 2002.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *Pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-172.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CADILHE, Alexandre José; FELIPE, Tales Augusto; MOREIRA, Álvaro Grossi Albuquerque. Análise da fala-em-interação, masculinidades e saúde: reflexões a partir de uma consulta clínica. In: LAU, Héilton Diego; SILVEIRA, Éderson Luís (orgs.). *Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas: teorias e análises*, v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 198-216.

CALDAS-COUTHLARD, Carmen Rosa. Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade. *Discurso & Sociedad*, v. 1, n. 2, p. 230-246, 2007.

CAMERON, Deborah. *Feminism and linguistic theory*. London: Palgrave, 1992.

CAMERON, Deborah. *Verbal hygiene*. London: Routledge, 2012.

DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Paris: Galilée, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 259-275.

FOUCAULT, Michel. *Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books, 1980.

FREITAS, Guilherme Gonçalves; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; BARROS, Mariângela Estelita. Por que escrever em língua de sinais? *Revista Diálogos*, v. 8, n. 2, p. 54-69, 2019.

FREITAS, Guilherme Gonçalves; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; COSTA, Artur Moraes. A colaboração na aprendizagem de escrita das línguas de sinais (ELiS): o que pensam alunos ouvintes sobre o trabalho em pares? *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 277-299, 2019.



GAL, Susan; IRVINE, Judith T. The boundaries of language and disciplines: how ideologies construct difference. *Social Research*, n. 62, p. 967-1001, 1995.

HALL, Kira. X (rated). In: MALTI-DOUGLAS, Fedwa (org.). *Encyclopedia of Sex and Gender*. Detroit: McMillan Reference USA, 2007, p. 1561-1562.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (org.). *Regimes of language: ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 34-84.

LAU, Héilton Diego. A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. *Temática*, v. 11, n. 2, p. 90-101, fev. 2015.

LAU, Héilton Diego. Acepções discursivas sobre a linguagem não-binária na língua portuguesa: visibilidades e (r)existências. In: LAU, Héilton Diego; SILVEIRA, Éderson Luís (orgs.). *Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas: teorias e análises*, v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 180-197.

LAU, Héilton Diego. *Pelo direito e orgulho de ser heterossexual no terceiro domingo de dezembro*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

LAU, Héilton Diego; BORBA, Rodrigo. Conhecendo a Linguística Queer: entrevista com Rodrigo Borba. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 8-19, 2019.

LAU, Héilton Diego; RODRIGUES, Caroline Vieira. “Já tentei usar o pronome masculino, mas não sinto que sou eu” – um olhar para ideologias de sujeitos falantes não-binários. *Temática*, v. 15, n. 11, nov. 2019.

LAU, Héilton Diego; SANCHES, Gabriel Jean. A linguagem não-binária na língua portuguesa: possibilidades e reflexões making herstory. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 87-106, 2019.

LESAVOY, Barbara. Bloom’s “Normal” (2002) and Tarttelin’s “Golden Boy” (2013): Teaching gender fluidity written across time and text. *Feminist Teacher*, v. 26, n. 2-3, p. 142-155, 2016.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (orgs.). *Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 109-128.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo; SILVA, André Luís Souza da. Gíria LGBT



como empoderamento linguístico: a produção de sentidos no gênero “meme”. In: LINS, Juarez Nogueira; NÓBREGA, Paulo Vinícius Ávila; MANGUEIRA, José Villian (orgs.). *Língua, literatura e ensino: linguagens e diálogos*. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 139-159.

MASNY, Daiana. Multiple literacies theories: discourse, sensation, resonance and becoming. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v. 33, n. 1, p. 113-128, fev. 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o Português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 101-120.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 18-31.

MOTSCHENBACHER, Heiko. Taking queer linguistic further: sociolinguistics and critical heteronormativity research. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 212, p. 149-179, 2011.

OXFORD. *English Oxford Living Dictionaries*. Disponível em: <<https://goo.gl/J8Bwxn>>. Acesso em: 7 set. 2017.

PAUWELS, Anne. *Women changing language*. London: Longman, 1998.

PENELOPE, Julia. Power and the opposition to feminist proposals for language change. *College English*, v. 44, n. 8, p. 840-848, 1982.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

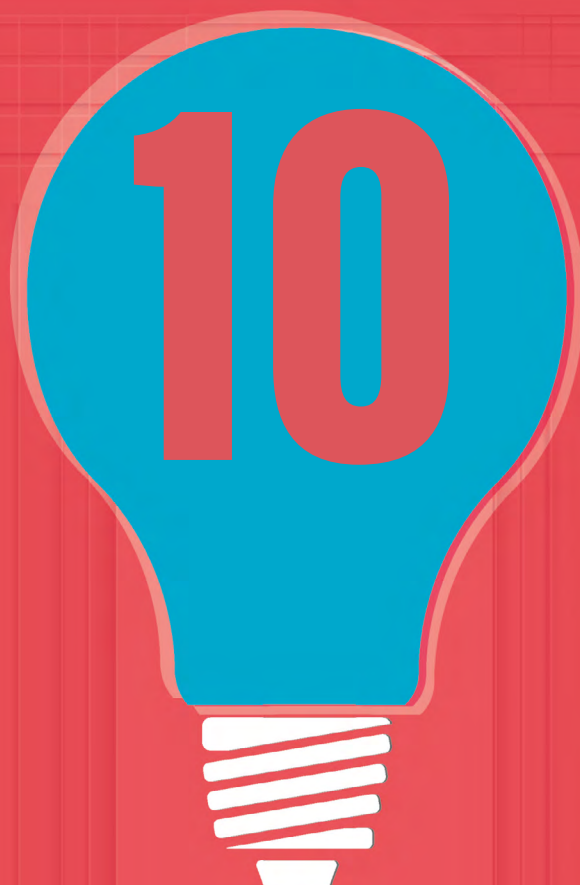
SILVERSTEIN, Michael. Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage and ideology. In: PARMENTIER, Richard J.; MERTZ, Elizabeth (orgs.). *Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives*. New York: Academic Press, 1985, p. 219-259.

SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. *Libras: aprender está em suas mãos*. Curitiba: CRV, 2013.

WOOLARD, Kathryn A. *Language Ideology as a field of inquiry*. New York: Oxford University Press, 1998.





Simone de Fatima Colman Martins

Ana Patrícia Carneiro Franco

Gabriel Felipe Fonseca

Stephanie Raianny Borba

**A produção textual do Trabalho
de Conclusão de Curso
no contexto da inclusão:
desafios e possibilidades**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.805.221-245

**Resumo:**

O presente capítulo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado e expõe uma comunicação oral apresentada no Congresso Internacional de Estudos da Linguagem, promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. No Congresso e também neste capítulo, os próprios acadêmicos, participantes e co-construtores da pesquisa apresentaram particularidades da produção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Pretendemos compartilhar essas experiências, refletir sobre os desafios enfrentados, bem como as possibilidades e conquistas alcançadas.

Palavras-chave:

Inclusão; Cegueira e baixa visão; Produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Introdução

"Temos o direito a sermos iguais sempre que diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".

Boaventura de Sousa Santos

O presente capítulo contempla uma comunicação oral apresentada no X Ciclo de Estudos da Linguagem e III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem – CIEL/2019 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no dia 29 de julho de 2019. A comunicação em questão compõe um recorte de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Paraná (UFPR) que visa investigar como acontece a avaliação das produções textuais na percepção dos acadêmicos cegos ou com baixa visão da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual em Ponta Grossa (APADEVI/PG). Assim, juntamente com os acadêmicos que estão na fase da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), decidimos apresentar a comunicação intitulada "A Produção do Trabalho de Conclusão de Curso no Contexto da Inclusão: Desafios e Possibilidades".

O Congresso abordou o tema *Descolonialidade e Desobediência nos Estudos da Linguagem* e um dos objetivos foi discutir lugares de enunciação que estão "na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos". Lugares que, além de geopolíticos, são também marcados por hierarquias raciais, sociais, de gênero, de sexualidade, etc., e "assumiram-se como universais, desinteressados e não situados" (COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

A decisão de apresentarmos o trabalho no CIEL se deu por dois motivos: primeiro por considerá-lo como descolonial, uma vez que entende os estudantes envolvidos na pesquisa como participantes



co-construtores⁵⁵ e não apenas informantes; em segundo lugar, por abordar um assunto, muitas vezes, ignorado pelas academias, ou seja, a inclusão de alunos com alguma diversidade funcional⁵⁶ nos cursos de graduação e no caso dos coautores do trabalho e também deste capítulo, acadêmicos cegos e com baixa visão.

Ressaltamos que a pesquisa de Doutorado se desenvolve sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo⁵⁷ e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por envolver diretamente o trabalho com seres humanos. Para verificar a aprovação consultar o Parecer Consubstanciado nº. 2.754.433.

A pesquisa doutoral se desdobra em uma série de objetivos específicos envolvendo a avaliação das produções textuais em contextos acadêmicos, entretanto, para este capítulo apontaremos uma breve discussão sobre a complexidade da produção do TCC dos acadêmicos cegos e com baixa visão. Reforçamos que nós identificamos esses estudantes como acadêmicos com diversidade funcional⁵⁸ sensorial. Optamos pelo uso do termo uma vez que concordamos com as ideias de Romañach e Lobato (2005) e acrescentamos a palavra sensorial, pois entendemos a visão desses

55. O termo co-construtores foi utilizado por Ana Lúcia Silva Souza (2009) em sua tese de doutorado quando o grupo de pesquisados exigiu da pesquisadora uma participação ativa na pesquisa.

56. O termo “diversidade funcional” foi apresentado por Javier Romañach e Manuel Lobato em maio de 2005, no Foro de Vida Independiente. Além do termo, os autores utilizam a forma abreviada PDF (Pessoa com Diversidade Funcional do original *Persona con Diversidad Funcional*) e explicam a necessidade de se utilizar um termo que propõe a dignidade das pessoas e não termos médicos que reforçam e inferiorizam uma pessoa em relação à outra.

57. Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Professor Adjunto no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Coordenador do Mestrado Bilateral com a Universidade Grenoble-Alpes (França).

58. O termo “diversidade funcional” foi apresentado por Javier Romañach e Manuel Lobato em maio de 2005, no Foro de Vida Independiente. Eles utilizam inclusive a forma abreviada PDF (Pessoa com Diversidade Funcional do original *Persona con Diversidad Funcional*). Os autores explicam a necessidade de se utilizar um termo que propõe a dignidade das pessoas e não termos médicos que reforçam e inferiorizam uma pessoa em relação à outra.



alunos de maneira diferenciada, eles enxergam de outras formas, utilizando-se do tato, da audição, da percepção de movimentos, das mais variadas sensações que videntes não se dão conta e não entendem. No entanto, no decorrer do texto citaremos autores que não utilizam esta nomenclatura e se baseiam nos termos presentes na legislação, então, vocês poderão perceber o uso de vários termos como pessoas com deficiência visual, a forma abreviada PDV ou ainda alunos especiais.

Queremos, neste capítulo, mostrar algumas dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos participantes da pesquisa, mas principalmente as conquistas alcançadas durante o processo de escrita do TCC. Pretendemos também demonstrar, (re)pensar e questionar o contexto inclusivo/exclusivo desses estudantes que constantemente são invisibilizados e silenciados nos ambientes acadêmicos e em outros ambientes sociais. Oportunizar momentos para esses acadêmicos compartilharem suas pesquisas e produções é uma forma de mostrar à universidade e também à sociedade que

[...] é fundamental que a sociedade esteja mobilizada para permitir-lhes acesso a uma vida, pelo menos, digna, sem tantos sacrifícios como os que têm que enfrentar atualmente para que tenham suas necessidades minimamente atendidas (FONTANA, 2014, p. 60).

Dessa forma, o capítulo está organizado em quatro partes, na introdução apresentamos a justificativa e os objetivos do estudo. Na segunda parte pretendemos demonstrar o contexto teórico, bem como algumas escolhas e decisões sobre a pesquisa. A terceira parte está dedicada às exposições dos TCCs pelos coautores, através de suas falas, aspiramos aproximar o leitor das experiências vividas pelos acadêmicos durante o processo de escrita do TCC, o qual implica algumas especificidades ao se tratar de pessoas com cegueira ou baixa visão. A quarta e última parte contempla as considerações finais, nela indicamos alguns dados que comprovam a urgência das universidades se adaptarem à nova realidade estudantil



e oportunizarem parcerias entre os envolvidos, o que torna a aprendizagem mais eficiente. Ressaltamos que um dos pontos mais importantes é refletir sobre o quanto nós, professores e pesquisadores, temos a aprender com nossos alunos que percebem o mundo com visões diferentes daqueles que usam apenas os olhos para enxergar.

Língua(gem), minorias linguísticas e inclusão

“As lutas mais individuais pela sobrevivência também são lutas sociais”

Judith Butler

A fim de contextualizarmos nosso trabalho, precisamos apresentar algumas escolhas nas quais acreditamos e embasamos os estudos. Primeiramente, entendemos a língua(gem)⁵⁹ como prática social e concordamos com César e Cavalcanti (2007, p. 47) que o conceito de língua(gem) está “em função das necessidades e dilemas que enfrentamos na pesquisa e no trabalho pedagógico com a língua(gem)”, de acordo com as autoras, nós, pesquisadores devemos (re)fazer uma leitura crítica de categorias tidas como básicas e entender a urgência dessa reflexão quando pesquisamos contextos específicos como são os das chamadas “minorias linguísticas” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 47).

Vamos então, analisar brevemente o termo minoria. De acordo com Lagares (2018, p. 121) “ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada” e nos voltamos aos estudos de Olmo (2014, p. 42-44), o autor indica problematizações sobre o termo, explicando a necessidade de separar sua definição da relação numérica e de observarmos os conceitos existentes em diversas áreas de estudo

59. No decorrer do texto usaremos a expressão língua(gem) – língua/linguagem – por entendermos como termos inseparáveis e ao mesmo tempo complementares.



como a Antropologia, Psicologia, Geografia, Sociologia e também da Linguística que é a área da nossa pesquisa. Assim, de acordo com o professor de Linguística, Jeroen Darquennes (*apud* OLMO, 2014, p. 43, tradução nossa):

[...] as diferenças estruturais inter/intralinguísticas não são suficientes para definir minorias linguísticas e essas múltiplas diferenças praticamente impossibilitam a busca de uma definição universal do conceito de minoria linguística⁶⁰.

Para Martins (2019), fazer o uso do braille⁶¹, necessitar de descrições orais⁶² constantes, usar programas de leitores de tela e contar com a presença de leitor/transcritor durante os processos avaliativos e de produção escrita, fazem dos acadêmicos cegos e com baixa visão “minorias linguísticas”. Entendemos que eles vivenciam um contexto extremamente particular dentro das academias, sendo inúmeras vezes silenciados, invisibilizados e tratados com indiferença.

O próximo passo então, é levantarmos algumas reflexões sobre a questão da inclusão. Até que ponto nossas escolas e universidades podem ser consideradas inclusivas? Como acontece a inclusão dos estudantes cegos ou baixa visão nos ambientes acadêmicos? Quais são as ações que fazem com que esses estudantes permaneçam nos ambientes acadêmicos e concluam seus cursos?

60. Do original: *estas múltiples diferencias prácticamente imposibilitan la búsqueda de una definición universal del concepto de minoría lingüística*.

61. Sistema Braille – Processo de leitura em relevo baseada no código militar denominado “escrita noturna”. Inventado em 1829, por Louis Braille, consiste num sistema de seis pontos em relevo, dispostos verticalmente em duas filas de três pontos cada. Os seis pontos formam sessenta e três combinações diferentes, as quais representam o alfabeto, números, sinais de pontuação, símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais (FRANCO; DIAS, 2005, p. 3).

62. Dantas (2014) destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento da pessoa cega, pois a linguagem é ao mesmo tempo signo e olho. Por isso ressaltamos que no trabalho com alunos cegos há a necessidade de realizar descrições do que acontece a sua volta, as ações, as imagens, os objetos... As descrições podem ser feitas por pessoas, através da escrita em braille ou por programas de leitores de tela.



Ao pensarmos sobre o assunto, concordamos com Cardoso (2003) e Maher (2007), as autoras reforçam que o “respeito à diversidade não pode ficar no plano do jargão politicamente correto: é fundamental agirmos, de maneira informada, para garantir o seu pleno exercício” (MAHER, 2007, p. 68). Assim, nós, professores da atualidade, temos uma urgência em encararmos os “desafios de um mundo onde comunidades plurais precisam lutar para serem visibilizadas e aceitas” (MAHER, 2007, p. 68), mas explicamos que esta tarefa não é apenas do professor e sim da sociedade como um todo, a qual deve promover e oportunizar a inclusão, respeitando e acolhendo as diferenças para que possa transpor as barreiras que excluem aqueles que não correspondem a um padrão socialmente estabelecido.

Sobre o assunto, Medrado (2016, p. 266) questiona “como construir uma relação entre os sujeitos de um processo de inclusão escolar: quem são o professor e os alunos em uma sala de aula, ou seja, como se estabelece esta relação na inclusão?”.

Para responder ao questionamento, Medrado apresenta alguns estudos e explicações de Skliar (2006, p. 24), neles o autor discute os vários sentidos que o termo diferença ganhou ao longo do tempo e afirma que há a necessidade de se ter uma postura de descon-fiança quando uma modalidade pedagógica insiste “em apontar com o dedo quem e como são os ‘diferentes’, banalizando ao mesmo tempo as diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 24 *apud* MEDRADO, 2016, p. 266, grifo do autor). Skliar (2006) reforça que o problema não está em saber quais são as diferenças ou encontrar a melhor definição para as diferenças, mas em como nós “inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros ‘diferentes’, uma alteridade ‘diferente’” (SKLIAR, 2006, p. 24 *apud* MEDRADO, 2016, p. 266, grifo do autor). Medrado e Skliar ainda explicam que o ponto mais importante não é a questão em ver o processo de inclusão como diversidade, diferença ou alteridade, mas perceber que “não há movimentos de ruptura [...]”



construindo discursos e promovendo práticas de inclusão efetiva” (SKLIAR, 2006, apud MEDRADO, 2016, p. 267).

Magalhães (2013, p. 55) comenta que

[...] a presença desses alunos na universidade coloca (ou deveria colocar) em xeque as concepções estereotipadas de deficiência que tendem a enfatizar os rótulos e implicam na reprodução de relações de poder presentes na sociedade.

Para o autor, as universidades devem promover além das adaptações curriculares, a construção de espaços formativos aos professores e estabelecer o diálogo desses professores “com – e sobre – seus alunos com deficiência” (MAGALHÃES, 2013, p. 56).

Sobre o assunto, Skliar reforça a necessidade de uma formação orientada que faça os professores possibilitarem a conversação dos outros entre si. Para o autor

[...] se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, – *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parece ser” e assim corrigidos eternamente (SKLIAR, 2006, p. 32, grifo do autor).

Medrado também se posiciona e questiona:

se não se fala sobre inclusão, se não se provoca reflexões que evidenciem atitudes inclusivas ou se não se expõem futuros profissionais de ensino a contextos de inclusão, como desenvolver nesses professores a consciência da diferença? (MEDRADO, 2016, p. 269).

Skliar ainda aconselharia o professor a se aproximar das experiências que são dos outros, mas não reduzir este outro “na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação” (SKLIAR, 2006, p. 33), o estudioso explica que diria ao professor para mudar “seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Concordamos com o autor que o professor não deve fazer metástase, mas sim, metamorfose.



Nesse sentido, Medrado esclarece que o maior desafio no século XXI é a formação de

[...] professores éticos, prontos a se relacionar com alunos de diferentes etnias, religião, gênero ou que apresentem também diferenças nas suas capacidades de ouvir, ver e compreender o mundo (MEDRADO, 2016, p. 272).

Explicadas essas questões iniciais, passamos para o próximo passo que busca explicar os caminhos da pesquisa.

A pesquisa em Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar

“Por uma pesquisa que dialogue, inverta e cruze fronteiras”.

Angela B. Kleiman

Lembramos que este trabalho constitui-se num recorte de uma pesquisa de Doutorado, a qual é qualitativa e está inserida no quadro teórico da Linguística Aplicada (LA). Um dos objetivos do estudo é produzir descrições detalhadas das situações, bem como de seus contextos. Para isso, foram organizados dez encontros de grupo focal e entrevistas individuais semiestruturadas com os estudantes da APADEVI/PG que concordaram com a proposta. Reforçamos que nossa intenção não é encontrar ou levar soluções para os questionamentos dos participantes co-construtores, mas sim aprender, repensar e construir significações com aqueles que convivem diariamente e diretamente com a realidade acadêmica. Destacamos que um dos pontos mais importantes é a possibilidade de diálogo, troca de experiência e crescimento conjunto, por isso nos embasamos e concordamos com Jordão (2016) que

Fazer LA é, em suma, relacionar-se com outras áreas, outros conhecimentos, outras metodologias, outras visões, estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações.



Fazer LA é tomar estradas principais e também secundárias, seguir rumos legitimados e também marginais, andar pelas estradas e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens - sempre. Lidando com presenças e ausências – sempre (JORDÃO, 2016, p. 13).

Dessa forma, ao entrarmos em contato com os estudantes da APADEVI, percebemos o quanto temos que aprender com eles, o quanto precisamos nos metamorfosear e o compromisso em compartilharmos isso com outros pesquisadores e futuros professores de línguas. Por um lado, reconhecemos a necessidade da pesquisa fazer alguma diferença na caminhada acadêmica desses estudantes e por outro entendemos a importância de “construir outro discurso para a vida social, pleno de alternativas que possam alterar o presente e reinventar a vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 20).

Nesse sentido, Moita Lopes (2013) aponta quatro aspectos que devem constituir essa LA:

1. a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo; 2. uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria; 3. uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o; 4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais, uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar. (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Assim, ao levarmos em consideração os posicionamentos citados anteriormente e ao iniciarmos a pesquisa, tivemos a certeza de que ela deveria, de alguma forma intervir, fazer a diferença na vida dos participantes co-construtores e agora coautores deste trabalho. No entanto, esclarecemos que esta decisão surgiu no decorrer do estudo, pois entendemos que a pesquisa em LA torna o sujeito social “inseparável do conhecimento produzido por ele mesmo



assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Além de concordarmos com o autor, entendemos a pesquisa como um modo de fazer política e de agir sobre os contextos, então, que as ações produzidas por esta pesquisa possam ser um diferencial na vida dos envolvidos.

Outra questão que precisamos apontar é que ao explorarmos os TCCs dos acadêmicos, partimos da concepção teórica da linguagem como discurso e concordamos com Suassuna (2012, p. 1.126) que vê a “linguagem como forma de ação social, ou seja, acreditamos que, quando os sujeitos falam, não só dizem o mundo, mas agem sobre ele e sobre os outros” e ao envolvermos o contexto da inclusão, definimos questões mais complexas pois a educação inclusiva é apontada como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007).

Por isso, apresentamos a seguir, trechos escritos por esses alunos, primeiro eles fazem uma rápida apresentação pessoal, depois explicam um pouco de suas respectivas pesquisas e algumas particularidades sobre a escrita do TCC, a seguir comentam alguns desafios e as possibilidades na realização deste trabalho tão valorizado pelas universidades, por fim eles compartilham conosco a experiência em participar do CIEL.

Ana Patrícia – Bacharel em Educação Física

Sou a Ana Patrícia Carneiro Franco, tenho 25 anos, curso Bacharelado em Educação Física numa Instituição de Ensino Superior (IES) particular. Com o diagnóstico Retinose Pigmentar, uma doença degenerativa na retina, possuo uma porcentagem



mínima de visão periférica, muito restrita. Utilizo a bengala para me locomover, faço uso do braile em escrita se necessário e em leitura com restrições. Realizo as leituras através de leitores de tela ou através da escuta de leitura oral feita por outras pessoas. As avaliações do curso são realizadas no computador, mas outras são feitas com o auxílio de leitores e transcritores quando exigem muitos desenhos. Quanto aos trabalhos escritos, digito tanto no celular quanto no computador, com o auxílio de leitores de tela. Além de acadêmica, sou paratleta e participo de competições de atletismo.

Para a escrita do TCC tenho um orientador da instituição, e o processo de escrita está sendo realizado em dupla, com uma colega de turma, essa é uma possibilidade que a minha faculdade oferece, pois não aceita coorientadores de outras instituições.

O tema do meu TCC compreende a importância da atividade física no tratamento do câncer de mama. Inicialmente, a pesquisa recebeu como título “A Importância da atividade física na melhora da qualidade de vida de mulheres em tratamento de câncer de mama”. O interesse pela pesquisa surgiu da curiosidade em obter mais conhecimento sobre a relação da atividade física no tratamento de mulheres com câncer de mama, outra finalidade foi tentar contribuir com o meio científico, no que diz respeito a estudos sobre a relação entre as variáveis: qualidade de vida e o tempo empregado na prática de atividades físicas por mulheres em tratamento de câncer de mama.

Ao iniciarmos as leituras, eu e minha colega, percebemos a relevância do estudo através de informações retiradas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Instituto Nacional de Câncer (INCA), ambos afirmam que a doença tem aumentado drasticamente e que o câncer de mama tem sido o mais frequente em mulheres no Brasil e no mundo. Verificamos também que muitos artigos científicos apontam bons resultados ao analisarem os efeitos da atividade física como auxílio ao tratamento.



O objetivo principal da nossa análise é identificar a correlação entre nível de atividade física e a qualidade de vida de pacientes tratadas por câncer de mama, primeiramente investigando o tempo que as mesmas praticam atividades físicas por semana e qual a percepção de cada uma das participantes quanto a própria qualidade de vida. Após obtenção das informações, analisaremos a relação entre os fatores observados.

A metodologia empregada está relacionada a uma pesquisa de campo, a qual será exploratória, descritiva, correlacional do tipo transversal. Utilizaremos dois questionários como instrumento para tal análise, um deles, o Whoqol-bref, o mesmo contém 26 perguntas relacionadas a percepção da qualidade de vida. O outro é o IPAQ, uma ferramenta usada para mensurar o tempo de atividade física praticada por um indivíduo, incluindo tanto atividades da rotina diária como varrer a casa, bem como exercícios estruturados por um profissional da educação física, como a musculação. Os questionários serão entregues às participantes e após um tempo determinado serão recolhidos e analisados.

Quanto ao embasamento teórico, este se deu, em sua maioria, pelo uso de artigos retirados de base de dados como Google Scholar e Cielo, pois a literatura impressa ou em e-books não oferecem muita informação sobre o tema, nos quais encontramos basicamente definições e conceitos que poderão ser utilizados.

Como o projeto de pesquisa envolve o trabalho direto com seres humanos, no caso, as pacientes diagnosticadas com câncer de mama, ele precisou ser submetido ao Comitê de Ética interno do complexo onde gostaríamos de realizar a pesquisa.

Infelizmente, o mesmo foi recusado e a instituição justificou a recusa devido a falta de um médico para acompanhar o andamento da pesquisa. E ainda que a pesquisa fosse aceita, obtivemos



a informação de que a nossa instituição acadêmica também não aceitaria o desenvolvimento da pesquisa, pois de acordo com o Regimento, a faculdade não aceita membros de outras instituições como pesquisadores em seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Eu e minha colega estávamos muito empolgadas em realizar a pesquisa de campo, no entanto, diante da recusa do Comitê de Ética, nós decidimos escrever uma monografia sobre o assunto, vamos realizar pesquisas e leituras sobre o assunto para apresentarmos um ótimo trabalho.

Quanto à experiência em participar do CIEL, foi um momento construtivo e muito interessante, pois pudemos acompanhar a apresentação de outros trabalhos. A nossa apresentação foi realizada junto com a pesquisa da Simone. Nós expomos um pouco de nossas experiências com o TCC: o tema, os objetivos, a metodologia e a forma de trabalho. Ao final, no momento que ficou destinado aos questionamentos pudemos observar que a pesquisa desenvolvida pela Simone, da qual nós fazemos parte é relevante, porque todos os professores pareceram bastante interessados e animados com o tema, além do que nos beneficiou, pois com essa participação ganhamos certificados com horas que complementarão a grade horária exigida pelas instituições de ensino.

Por fim, a vivência em participar de um congresso internacional é indispensável se quisermos seguir a carreira acadêmica.

Gabriel - Jornalista

Eu sou o Gabriel Felipe Fonseca, tenho 22 anos e curso Jornalismo em IES particular, atualmente trabalho como estagiário na Câmara Municipal de Ponta Grossa, no departamento de



Assessoria de Imprensa e administro o site *acessibilidadepg*. Com cegueira congênita, utilizo a bengala para me locomover, faço uso do braille desde a infância tanto na escrita como na leitura. Utilizo o computador para realizar leituras e produzir textos escritos através de leitores de tela. Na universidade, recebo minhas avaliações do curso em *pen-drive* e resolvo no computador através de programas de leitura de tela, não preciso do auxílio de leitores ou transcritores. Além do computador, utilizo muito o celular, principalmente para fazer fotografias e estou me aperfeiçoando nessa atividade.

Para a escrita do TCC tenho um orientador e uma coorientadora da instituição na qual estudo, ambos da área do Jornalismo.

O meu TCC aborda o seguinte questionamento: “Quais parâmetros o portal digital de comunicação utiliza para propiciar a acessibilidade de informação às pessoas com deficiência visual?”. O site escolhido para a pesquisa foi o “Portal A Rede” e a análise dos recursos de acessibilidade para pessoas cegas será desenvolvida com base na Cartilha de Acessibilidade WCAG 2.0 (Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web) publicadas no ano de 2008 pela W3C (World Wide Web Consortium), o escritório desenvolve em âmbito mundial parâmetros de acessibilidade para sites de internet.

O objetivo geral da pesquisa será analisar os parâmetros utilizados pelo portal digital de comunicação para propiciar a acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Os objetivos específicos serão: realizar o levantamento bibliográfico no que se refere à legislação e normas que abrangem o tema de acessibilidade de informação em meios digitais no Brasil; identificar os parâmetros e normas que o portal digital utiliza para propiciar a acessibilidade para as pessoas com deficiência visual.

Observa-se por parte dos portais de notícias o descumprimento das leis brasileiras e normas internacionais que regulamentam



os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Para que os sites de caráter jornalístico sejam acessados por todas as pessoas, faz-se necessário a garantia do direito ao acesso a informação de forma equitativa, além disso, sites acessíveis devem apresentar o acesso por meio de tecnologias assistivas, tais como, leitores de tela para pessoas cegas, audiodescrição em vídeos, aumento da formatação e funcionamento com ampliadores de tela para pessoas com baixa visão.

Quanto aos procedimentos metodológicos, haverá a utilização da abordagem quantitativa, por meio de uma análise de opinião das pessoas com deficiência visual. Como participantes, escolhemos os estudantes da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual de Ponta Grossa (APADEVI/PG) do Estado do Paraná e usaremos como base a Cartilha de Diretrizes de Acessibilidade da WCAG 2.0 (parâmetro internacional).

No desenvolvimento da pesquisa, haverá o embasamento em leis que regulamentam os recursos de acessibilidade no Brasil e as características do webjornalismo. Para iniciarmos a análise, obtivemos o consentimento de pesquisa do responsável pelo Portal A Rede e a coleta de dados será realizada por meio de um questionário na plataforma Google Docs, embasada em cartilhas de construção de sites. As perguntas serão desenvolvidas por meio da Escala Likert.

Nosso intuito é fazer com que a pesquisa traga benefícios e melhore a acessibilidade de sites jornalísticos para as pessoas com deficiência visual.

Minha participação no CIEL foi de suma importância para mostrar que a acessibilidade é essencial para a inclusão de pessoas com deficiência em toda a sociedade. Apresentar o tema do TCC e os procedimentos metodológicos no primeiro dia do congresso foi relevante para comentar os desafios da iniciação científica e a importância da acessibilidade para os meios de comunicação.



Um ponto que cabe destacar são os questionamentos dos demais apresentadores presentes no simpósio, eles realizaram perguntas pertinentes para as discussões sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do ensino superior, as soluções encontradas para o ensino de forma inclusiva e os desafios para a efetivação da acessibilidade de forma prática.

Stephanie – Advogada

Meu nome é Stephanie Raianny Borba, tenho 23 anos, curso Bacharelado em Direito em IES particular, já atuei como estagiária voluntária no Centro Jurídico de Soluções de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), em Ponta Grossa. No estágio, eu exercia a atividade de digitadora dos termos dos acordos. Com cegueira adquirida aos 13 anos de idade, utilizo a bengala para me locomover, faço uso do braile desde a adolescência. Na universidade eu utilizo o computador, realizo leituras e produzo os textos escritos através de leitores de tela, recebo as avaliações do curso em *pen-drive* e resolvo com o auxílio do computador, por meio de programas de leitura de tela. Além de acadêmica do curso de Direito, sou paratleta e participo de competições de atletismo nas corridas de 100m e 200m.

Para a escrita do TCC tive um orientador da instituição que estudo e uma coorientadora voluntária que auxiliava na leitura e acompanhamento da digitação do texto. Na minha universidade, o TCC corresponde à escrita de um artigo de no máximo 25 páginas, a ideia é que o trabalho possa ser publicado em periódicos da área jurídica.

A minha pesquisa intitulada “A responsabilidade civil do médico e do atleta no *doping*” tem como objetivo geral analisar até que ponto o médico é responsabilizado por fazer a prescrição de substâncias ilícitas e até que ponto o atleta é responsabilizado por



fazer o uso das mesmas. Como citei anteriormente, sou desportista e estou em contato constante com a problemática do *doping*, essa questão sempre me causou incômodos e despertou o interesse em me aprofundar no tema responsabilidade civil acerca do *doping*.

Para isso a pesquisa foi dividida em três principais tópicos: os aspectos gerais da responsabilidade civil; o *doping* e a responsabilidade civil do médico e a responsabilidade civil dos atletas nos casos de *doping*.

O *doping* é caracterizado pelo uso de substâncias ilícitas que melhoram o desempenho físico do atleta. Sabe-se que, além de prejudicar a saúde do desportista, o *doping* consiste numa conduta antiética entre os competidores. Apesar de ser uma prática ilegal está em constante crescimento, principalmente em competições de alto nível e quando se volta para a história dos esportes, pode-se perceber que o *doping* sempre existiu e foi se modificando com o passar do tempo. Contudo, os exames *antidopings* também foram sendo aprimorados e cada vez se tornam mais rígidos e precisos os seus resultados.

Os exames *antidopings*, realizados antes, durante ou depois de competições, têm por finalidade detectar a presença de substâncias que possam alterar o rendimento do atleta, no sentido de ultrapassar seus limites fisiológicos ao longo dos treinamentos e durante a prática da modalidade esportiva. Em alguns casos o atleta decide fazer uso dessas substâncias por vontade própria, mas em outros casos as substâncias são prescritas pelos médicos.

Ao retomar a problemática da pesquisa, constatou-se como resultado que, apesar de não existir um Código de Ética Médica específico da área esportiva, os médicos estão muito bem amparados legalmente seguindo o Código de Ética Médica Geral, o qual orienta, previne e protege suas ações ao assistir o atleta profissional. Dessa



forma, explica-se o porquê do médico ser pouco e especificamente responsabilizado em ocorrências envolvendo os casos de *doping*. Também se evidenciou ao longo do estudo que o atleta não possui uma legislação específica para a sua proteção enquanto profissional. Assim, a pesquisa ratificou que o atleta é o principal responsável por toda e qualquer substância encontrada em seu organismo, recaindo sobre si todas as consequências que podem afetar sua vida profissional que vai desde o afastamento do esporte por um período ou o banimento do mundo esportivo. Se por um lado, o *doping* é praticado para se levar uma vantagem sobre os outros atletas, por outro, pode acabar com a carreira de um esportista.

A apresentação do meu TCC ocorreu no dia 27 de junho de 2019, o professor orientador foi apresentando os slides, ao todo foram 17 e para a defesa, eu precisei estudar e decorar todos os slides. Eu tinha a opção de usar o fone de ouvido, mas achei que ele poderia me atrapalhar e dificultar a exposição oral. Após a apresentação, as professoras da banca fizeram alguns apontamentos e sugestões, entre elas, encaminhar o artigo para publicação no Simpósio Jurídico dos Campos Gerais promovido pelo curso de Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a UEPG.

Quanto à avaliação do TCC, fui aprovada com nota máxima e fiquei muito feliz, com sentimento de dever cumprido. Alguns dias após a defesa, fiz as modificações no texto de acordo com as orientações e sugestões da banca, encaminhei o artigo para o Simpósio e recebi a resposta que o texto foi aprovado. Agora, o próximo passo será apresentar este trabalho na UEPG, mais um desafio, mas com certeza uma grande satisfação.

Considero que minha participação no CIEL foi muito importante pelas experiências trocadas que tivemos, por saber que há outras pessoas que se importam conosco e com outros estudantes vulneráveis e discriminados pela sociedade. Foi uma



troca de experiências muito válida, enriquecedora, gratificante e produtiva. As perguntas, comentários e observações feitas pelos demais apresentadores foram muito interessantes e acredito que conseguimos esclarecer as dúvidas que surgiram.

Considerações finais

“Nunca deixai de ouvir com outros olhos!”

Teatro Mágico

De acordo com o Censo de 2010, no Brasil, são mais de 582 mil pessoas cegas e 6 milhões com baixa visão. E ao verificarmos o Censo da Educação Superior (2017, p. 48), os dados demonstram que em 2017, 2.203 alunos cegos e 10.619 com baixa visão matricularam-se em cursos de graduação no país. Esses dados mostram uma nova realidade no ensino superior e por isso, há a necessidade das universidades se adaptarem ao contexto atual e oportunizarem a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico.

Fontana explica que

[...] o simples fato de caminhar pela rua exige um esforço tremendo da pessoa cega. Pisos irregulares, buracos nas calçadas, falta de pisos táteis e de sinalização sonora são apenas alguns dos entraves que a sociedade e o poder público insistem em 'proporcionar' às PDVs. E como se não bastassem as barreiras físicas, as comunicacionais também têm seu lugar. Estas são especialmente cruéis. Trata-se de todo tipo de empecilho para que se estabeleça uma relação dialógica tendente à construção do conhecimento (FONTANA, 2014, p. 60, grifo do autor).

Entre os empecilhos comunicacionais, citamos o exemplo da Produção da Redação para os Vestibulares. Em alguns processos os alunos cegos e com baixa visão podem usar o computador, com leitores de tela, mas na maioria das universidades, a regra



estabelecida é a presença do leitor/transcritor, assim, no momento da escrita, o candidato cego e com baixa visão deve ditar, ou melhor, soletrar toda a redação. Geralmente o leitor/transcritor é treinado para que exija dos candidatos a explicação de palavras maiúsculas, minúsculas, acentuação, dificuldades ortográficas e outras particularidades sobre acentuação e ortografia.

Não queremos apontar a prática como equivocada, de maneira alguma, pois a presença dos leitores/transcritores, que, na maioria das vezes são voluntários, faz com que haja a oportunidade desses alunos participarem dos processos seletivos. No entanto, pensamos que algumas barreiras ou dificuldades acabam influenciando e atrapalhando o desempenho dos candidatos cegos ou com baixa visão.

Outra questão é a formatação do TCC, mesmo com leitores de tela, as inúmeras regras a serem seguidas, de espaçamento, tamanho da fonte, recuos em citações, tornam a escrita um processo extremamente árduo e acreditamos que isso possa ser repensado, pois nesses casos, é fundamental a presença de um revisor, ou de um coorientador da própria instituição ou de outra, se necessário. Mas, como já explicamos, não queremos ressaltar as dificuldades, nosso maior propósito neste capítulo é mostrar as realizações e conquistas desses acadêmicos. Através de seus relatos, percebemos as conquistas e o quanto eles vêm ultrapassando essas inúmeras barreiras impostas pelas academias e pela sociedade.

A presença, a permanência, as atitudes e ações desses acadêmicos dentro das universidades afirmam o quanto são capazes. Em seus relatos, eles comentaram sobre a importância de apresentarem suas pesquisas no CIEL, um congresso internacional que abriu as portas para discussões sobre a inclusão. Obviamente, para que os acadêmicos pudessem participar, tivemos que seguir algumas regras e o regulamento do evento. Entretanto, entendemos



o espaço como uma oportunidade para que repensemos nossos ambientes acadêmicos no sentido de se adaptarem tanto nas questões físicas, com caminho-guia e mais acessibilidade quanto nas questões pedagógicas, dando assistência e verificando as necessidades individuais dos acadêmicos.

Para finalizar nosso texto, vamos nos voltar ao verso da música do grupo Teatro Mágico, no início desta seção – *Nunca deixai de ouvir com outros olhos* –, podemos questionar: como assim, ouvir com os olhos? É isso mesmo que a banda e também nós queremos transmitir, ouvir com os olhos, ver com os ouvidos, compreender com os inúmeros sentidos. Todos nós, pesquisadores, professores, estudantes e cidadãos precisamos estar abertos às realidades plurais, precisamos nos aproximar dessas realidades e aos poucos nos metamorfosear.

Talvez, num primeiro momento, não consigamos compreender muitas questões sobre o assunto, mas ao fazermos um esforço e tentarmos entender que as diversidades funcionais nos revelam várias formas de aprender, várias formas de andar, várias formas de enxergar, teremos uma universidade mais plural. O esperado não é apenas compreender o outro como diferente, mas “melhor entendermos a nós próprios” (CORTESÃO, 2006, p. 117), entendermos o nosso contexto a fim de estabelecermos “pontes de comunicação e nos enriquecer mutuamente” (CORTESÃO, 2006, p. 117).

Assim, entendemos a aceitação e o respeito como fundamentais, mas a aproximação, o contato, as novas experiências devem estar presentes no cotidiano dos ambientes educacionais, seja na escola básica ou no ensino superior.



Referências

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados*. Brasília, DF: MEC/INEP. Setembro/2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ri1fK5>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2XLCU6m>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2EI0XF5>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

DANTAS, Rosycléa. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 33-56.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Novas tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 57-76.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Apresentação: de rumos e passagens. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 11-13.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). *Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRRN, 2013, p. 45-57.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.



MARTINS, Simone de Fatima Colman. Exclusão das pessoas cegas: da eliminação nas sociedades antigas à hostilização nas universidades atuais, o que mudou? *Revista X*, v. 14, n. 4, 2019 [no prelo].

MEDRADO, Betânia Passos; DANTAS, Rosycléa. Para não dizer que não falei “das cores”: ressignificando o fazer na aula de língua inglesa. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras*: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 233-250.

MEDRADO, Betânia Passos. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil*: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 263-284.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual Política Linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

OLMO, Francisco Javier Calvo del. *Tradução, Língua e Identidade em poetas occitanos e catalães do século XIX, elementos para uma tradução entre línguas românicas*. 2014. 436 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Setor de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

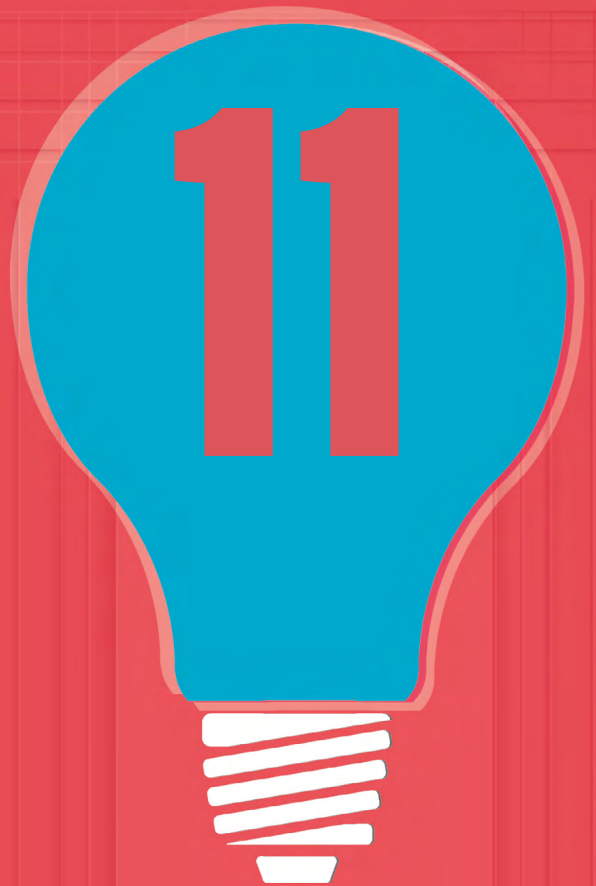
ROMAÑACH, Javier; LOBATO, Manuel. *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por dignidade em la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente; maio 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2Pm7hNz>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência*: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SUASSUNA, Lúvia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1125-1151, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZyGspg>>. Acesso em: 16 jul. 2019.





Giovane Fernandes Oliveira
Raphaela Machado Monteiro Chittolina

Do redigir ao revisar:
uma reflexão enunciativa
sobre a revisão textual
e seus efeitos na escrita

**Resumo:**

Este texto, a partir da teorização enunciativa benvenistiana, propõe uma reflexão sobre a revisão textual e seus efeitos na escrita. Para tanto, analisa um *corpus* composto pelo rascunho de um texto dissertativo-argumentativo produzido por um aluno em contexto de preparação para o vestibular, bem como pela versão final desse texto e por uma entrevista com perguntas sobre o processo de revisão textual respondidas pelo mesmo estudante. Os resultados evidenciam que, ao deslocar-se, no ato/processo enunciativo de revisão textual, entre os lugares de escrevente e leitor do próprio escrito, o aluno vai instaurando-se cada vez mais proficientemente na enunciação escrita, instauração esta que lhe faculta a sua integração à sociedade letrada.

Palavras-chave:

Redação; Revisão; Escrita; Leitura; Enunciação.

Primeiras palavras

Desde o início do século XXI, os estudos em torno da obra de Émile Benveniste, notadamente da parte desta voltada à enunciação, têm conquistado cada vez mais espaço no cenário universitário brasileiro. Não só cresceram o número de disciplinas em programas de pós-graduação e o número de dissertações e teses sobre a referida obra (FLORES, 2017), como também surgiram interfaces as mais variadas entre a perspectiva enunciativa benvenistiana e outros campos, a exemplo dos campos de distúrbios da linguagem, aquisição da linguagem, tradução, ergologia, dentre outros. Tais interfaces, conforme Teixeira (2012), evidenciam a envergadura teórico-metodológica dessa perspectiva para análises da linguagem no âmbito aplicado.

Nesse contexto, um campo que tem sido posto em relação com o campo enunciativo, no Brasil, é o do ensino-aprendizagem de línguas, especialmente do ensino-aprendizagem de língua materna (OLIVEIRA, 2018). É este o lugar desde o qual nos enunciamos: o do diálogo entre a enunciação benvenistiana e a educação linguística. Cabe esclarecer, no entanto, que Benveniste não refletiu sobre esse diálogo, de maneira que este é um interesse de pesquisa por nós assumido, com todos os riscos e desafios que o acompanham. Embora o linguista não tenha se ocupado da prática docente como objeto de estudo em sua atividade científica, cremos que a amplitude de sua reflexão sobre as relações entre homem⁶³, linguagem e sociedade legitimam um empreendimento como o que aqui realizamos.

Mais precisamente, temos como objetivo responder às seguintes questões: 1) *Como a revisão textual pode ser concebida à*

63. Vale ressaltar que o termo *homem*, na teorização benvenistiana, designa não o indivíduo humano do sexo masculino – o que poderia conduzir a uma interpretação sexista dessa teorização –, mas sim o homem em sua condição de falante, em sua condição de ser simbólico porque ser de linguagem (FLORES, 2018).



luz da enunciação benvenistiana? 2) Quais são os efeitos do revisar sobre o redigir na escrita? 3) Qual é o papel da revisão na produção textual em contexto pedagógico?

A escolha da revisão textual como tema da presente investigação justifica-se na medida em que são ainda escassos os estudos sobre a revisão de textos, em geral, e sobre a revisão de textos em contexto pedagógico, em particular. No quadro dos estudos enunciativos inspirados em Benveniste, em especial, não temos notícia de trabalhos sobre essa temática tão relevante tanto para a pesquisa em linguagem quanto para a educação linguística. Visando contribuir para o preenchimento dessa lacuna, propomo-nos a produzir uma reflexão enunciativa sobre a revisão textual no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para tanto, partimos de diretrizes metodológicas de Flores (2013), segundo o qual o pesquisador que reivindica filiação ao pensamento benvenistiano deve definir um *corpus textual de pesquisa* e uma *perspectiva de leitura* dos textos que o integrem. Nossos artigos de referência são os seguintes: *Da subjetividade na linguagem* (1958), *A forma e o sentido na linguagem* (1966), *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) e *O aparelho formal da enunciação* (1970). Tal *corpus* foi estabelecido a partir da perspectiva interpretativa que aqui assumimos da teorização benvenistiana, perspectiva esta pautada em três grandes noções fundantes dessa teorização, quais sejam: as noções de *subjetividade*, *significação* e *sociedade*.

A fim de respondermos às perguntas acima, organizamos este capítulo em cinco seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira, buscamos focalizar a fertilidade teórica da enunciação benvenistiana. Já na segunda, procuramos enfatizar o alcance social dessa perspectiva. Na terceira, por sua vez, propomos uma concepção enunciativa de revisão de textos. Por fim, na quarta e na quinta seções, à luz de tal concepção, esboçamos uma metodologia



e uma análise de um conjunto de recortes enunciativos relativos ao processo de produção de texto dissertativo-argumentativo em contexto de preparação para o vestibular.

A fertilidade teórica da enunciação benvenistiana

Nesta seção, com vistas a focalizar a fecundidade da teorização enunciativa de Benveniste, destacamos duas grandes noções dessa abordagem, cada uma das quais implica um conjunto de noções correlatas. Trata-se, de um lado, da noção de *subjetividade* (que implica, dentre outras, as noções de *enunciação*, *discurso*, *intersubjetividade* e *referência*) e, de outro lado, da noção de *significação* (que implica, dentre outras, as noções de *semiótico*, *semântico*, *forma* e *sentido*).

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste afirma que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*”, sendo que “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2006 [1958], p. 286, *itálico e aspas do autor*). Em outros termos, a subjetividade teorizada pelo linguista não implica um sujeito psicológico, consciente e intencional, mas sim um sujeito de linguagem, que nada mais é do que um modo de representação linguageira do homem, isto é, uma maneira de ele manifestar-se linguisticamente. Mas o que torna possível a subjetividade enquanto passagem de locutor (ser falante) a sujeito (posição enunciativa)?

A resposta a essa pergunta não é outra senão a palavra-chave da perspectiva benvenistiana: a *enunciação*. É a enunciação, enquanto “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82), que possibilita a subjetivação do homem *na* e *pela* linguagem. Essa definição



de enunciação, que é uma dentre outras que constam no artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970), acentua o caráter individual do ato enunciativo. No entanto, no mesmo texto, encontramos para a enunciação duas outras definições, que comparecem juntas e demarcam seu caráter tanto individual quanto social:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. [...] Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84, *itálico do autor*).

Logo, a enunciação é um ato/processo, a um só tempo, *subjetivo* (porque individual, a saber, porque cada vez realizado por um locutor que se constitui sujeito ao enunciar) e *intersubjetivo* (porque social, vale dizer, porque sempre direcionado a um outro). Esse *outro* pode ser “real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87), de forma que, tal como a subjetividade, a intersubjetividade em Benveniste é também uma configuração discursiva. Portanto, nem o sujeito da enunciação nem o seu interlocutor são necessariamente seres empíricos, mas figuras enunciativas projetadas no discurso.

E o que é o *discurso* para Benveniste? Se a enunciação é “o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado”, o discurso é esse texto, essa “manifestação da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). Assim, se a enunciação é um ato, o discurso é o seu efeito; se ela é um processo, ele é o seu produto. Benveniste elege a enunciação, e não o discurso, como o seu objeto, mas permite inferir que “os caracteres formais da enunciação” são apreensíveis apenas “a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). Dito de outro modo: o ato enunciativo só é passível de análise por meio de sua realização discursiva.

Tal relação envolve não apenas a subjetividade e a intersubjetividade, mas também a referência. Isso porque, na



situação enunciativa, “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”, sendo essa relação a referência, “parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84). Convém observar, entretanto, que, assim como a subjetividade e a intersubjetividade em Benveniste não dizem respeito, respectivamente, a um indivíduo de carne e osso e a uma interação entre parceiros físicos, mas a relações discursivas do locutor com a língua (subjetividade) e com o outro (intersubjetividade), a referência como concebida pelo linguista consiste não num reflexo do mundo real, e sim numa relação também discursiva com a realidade extralinguística.

Intimamente relacionada à noção de *subjetividade* – e, por conseguinte, às noções de *intersubjetividade* e *referência* –, está a noção de *significação*. Na teorização enunciativa de Benveniste, sujeito e sentido constituem-se juntos na discursivização do sistema linguístico via enunciação. A cada ato enunciativo, a língua transforma-se em discurso; o locutor, em sujeito; e o signo, em palavra. Já procedemos à diferenciação entre locutor e sujeito nos parágrafos anteriores; resta-nos distinguir a língua do discurso e o signo da palavra. Para tanto, precisamos recuperar algumas noções que orbitam em torno da grande noção de *significação*, mais particularmente as noções de *semiótico*, *semântico*, *forma* e *sentido*.

É no artigo *A forma e o sentido na linguagem* (1966) que Benveniste problematiza tais noções com mais atenção. Nesse texto, o linguista circunscreve dois distintos domínios de significância linguística: “Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 222). Trata-se do *modo semiótico* e do *modo semântico*, os quais configuram distintamente a relação forma-sentido.

O semiótico é o domínio da língua como sistema de signos, como rede interna de relações de oposição e diferença entre os



elementos linguísticos. As unidades semióticas são os *signos*, que adquirem forma e sentido paradigmaticamente (via operação de substituição): a forma do semiótico é o *significante*; o sentido, o *significado*. Tais unidades têm valor sempre genérico e conceitual, não admitindo significado particular ou ocasional, uma vez que não se aplicam às relações da língua com o mundo nem às circunstâncias de uso. Estamos aqui no terreno saussuriano da *língua-sistema*.

Já o semântico é o domínio da língua como produção de discurso, como organizadora da vida humana e mediadora das relações discursivas entre os homens (intersubjetividade) e entre eles e o mundo (referência). As unidades semânticas são as *palavras*, que adquirem forma e sentido sintagmaticamente (via operação de conexão): a forma do semântico é o *sintagma* enquanto combinatória de palavras; o sentido é, de um lado, o *emprego particular* de cada palavra na estrutura sintagmática (frase/discurso) e, de outro, a *ideia global* produzida por essa estrutura. Na enunciação, as unidades semióticas são convertidas em unidades semânticas, passando de signos abstratos e indeterminados a palavras concretas e circunstanciais. Estamos aqui no terreno benvenistiano da *língua-discurso*.

As noções até aqui revisitadas ilustram o quão fecundo é o pensamento enunciativo de Benveniste para quem, como nós, interessa-se pela língua em funcionamento no discurso, funcionamento este sempre inscrito em práticas sociais, conforme esclarecemos a seguir.

O alcance social da enunciação benvenistiana

Na seção anterior, abordamos as duas primeiras grandes noções benvenistianas que ancoram nossa reflexão, as noções de *subjetividade* e *significação*. Nesta, abordaremos a terceira, a noção de *sociedade* e a abertura dos estudos benvenistianos a partir dela.



Para Benveniste, o discurso resultante da enunciação tem um duplo funcionamento, acerca do qual o linguista discorre mais detidamente no artigo *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968). Trata-se do “duplo funcionamento [inter]subjetivo e referencial do discurso”, fundado numa “dupla oposição”: “A primeira, a oposição ‘eu-tu’, é uma estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana”, enquanto “A segunda oposição, a do ‘eu-tu’/‘ele’ [...] efetua a operação de referência e fundamenta a possibilidade de discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 101, aspas do autor, colchetes nossos). Eis o *duplo sistema relacional da língua*: de um lado, a intersubjetividade (a relação locutor-alocutário); de outro, a referência (a relação interlocutores-mundo).

Esse duplo funcionamento (inter)subjetivo e referencial do discurso apresenta uma nova configuração da língua: é a inclusão do falante/escrevente como sujeito no discurso e como participante na sociedade. Nas palavras de Benveniste, “é a inclusão do sujeito falante em seu discurso” e “a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante”, o que “desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 101). Ao passo que o homem se inclui como sujeito em seu discurso, ele também é incluído na sociedade enquanto participante. Consequentemente, esse homem inclui-se numa classe, pois a língua “revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 102). Por isso, a sociedade, “base e condição primeira da vida dos homens”, é indissociável da língua, “sistema de forma significantes, condição primeira da comunicação” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 96).

A relação língua-indivíduo-sociedade conduz Teixeira (2012) a considerar Benveniste como um teórico que ultrapassa a descrição



estrita de fatos de língua e “promove pontos de abertura de seus estudos enunciativos ao diálogo com domínios conexos” (TEIXEIRA, 2012, p. 440). Como o norte dos estudos enunciativos do linguista é a questão do *homem na língua* e todas as suas implicações vistas na seção anterior, é possível afirmar que a enunciação benvenistiana pode ser relacionada a outras áreas de estudos que também se interessem pela relação entre o linguístico, o individual e o social.

Afinal, como pontua Ono:

Sendo a chave de abertura ao universo do discurso, a noção de enunciação ultrapassa este para atingir outros horizontes, em direção a dimensões que *organizam* o discurso (ONO, 2007, p. 135, *itálico da autora*).

Tal citação nos remete ao que a bibliografia de Benveniste apresenta: o autor costumava ser chamado a falar a diferentes públicos, e seus artigos foram publicados em revistas de diversas áreas, tais como Psicologia, Antropologia, Psicanálise, Sociologia (FLORES, 2013). Nessa perspectiva, Teixeira (2012) defende que o pensamento enunciativo benvenistiano possibilita uma interface com o que a autora chama de “campo aplicado”. Para ela, a vasta aceitação desse pensamento em diferentes contextos esclarece que ele “transborda para o âmbito das relações entre a linguagem e o homem” (TEIXEIRA, 2012, p. 38).

Uma das possibilidades de relacionar a enunciação benvenistiana a outra área de estudos é a interface com a Linguística Aplicada. Tradicionalmente, esta tem sido “uma área exclusivamente centrada em práticas de ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo, estrangeiras)” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Também aqui tratamos do ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente do ensino-aprendizagem de língua materna. No entanto, embora saibamos que este seja o foco da Linguística Aplicada, ainda é recente a presença de Benveniste em pesquisas sobre o



ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil (OLIVEIRA, 2018). Por isso, uma interface entre a enunciação benvenistiana e o campo aplicado justifica-se por consistir no diálogo entre uma perspectiva linguística centrada na relação língua-indivíduo-sociedade e um campo preocupado com práticas de linguagem socialmente situadas, como as práticas pedagógicas.

Um dos temas de interesse da Linguística Aplicada é a *revisão textual*, um fenômeno que carece de teorização enunciativa, ainda que revisar um *texto* signifique revisar um *discurso* e, portanto, o produto de uma enunciação. A maioria dos manuais de revisão textual refletem sobre o papel do revisor como alguém responsável por policiar os aspectos formais de um texto. Porém, associar a revisão textual apenas à forma exclui a capacidade de um refletir linguístico sobre o *discurso*, entendendo-se “linguístico”, aqui, na acepção benvenistiana, que remete tanto à estrutura quanto ao funcionamento da língua. Ora, a partir do momento em que alguém se enuncia na escrita, o enunciado resultante dessa enunciação pode ter problemas tanto na sua *forma* quanto no seu *sentido*, o que demanda uma revisão que, além da dimensão estrutural, englobe também a dimensão funcional do discurso.

Uma revisão textual que considere, como parte do revisar, a relação forma-sentido e a relação língua-indivíduo-sociedade – dentre outros aspectos enunciativos – parece-nos ter mais condições de qualificar o texto revisado, conforme problematizamos a seguir.

Por uma concepção enunciativa de revisão textual

Nesta seção, procuramos traçar as linhas gerais de uma concepção enunciativa de revisão de textos. Para tanto, inicialmente, retomamos dois estudos que percorreram caminhos similares ao



nosso, ambos filiados a Benveniste. São eles: os trabalhos de Juchem (2012) e Knack e Oliveira (2017) sobre, respectivamente, a *re-escrita* e a avaliação de textos no ensino-aprendizagem de língua materna.

Juchem (2012) investiga os aspectos enunciativos que caracterizam a passagem da escrita à *re-escrita*⁶⁴ textual. A autora procede a essa investigação analisando as relações intersubjetivas em torno de uma metodologia didática que postula a leitura em voz alta do texto pelo aluno, seguida da escuta e da análise desse texto pela turma (professor e colegas) e da sua posterior *re-escrita* pelo aluno a partir dos comentários da turma. Tal reflexão encaminha a pesquisadora a conceber, a partir da inversibilidade enunciativa (a ocupação, pelo aluno e pelo professor/colegas, ora do lugar de locutor, ora do lugar de alocutário), a *re-escrita* como uma *meta-enunciação do escrito*, “um retorno ao dizer para o dizer de novo, o que implica um retorno à regularidade da língua (o enunciado da escrita) para sua atualização (a enunciação *re-escrita*)” (JUCHEM, 2012, p. 136, *itálico da autora*).

Já Knack e Oliveira (2017) interrogam a prática avaliativa na universidade. Para os autores, a avaliação textual é um duplo ato de enunciação, pois envolve, de um lado, a leitura de um texto e, de outro, a produção de um texto de retorno ao texto lido. Esse duplo ato concretiza-se por intermédio do que eles designam como instâncias enunciativas de avaliação: a *instância de avaliação professor-aluno*, a *instância de avaliação aluno-aluno* e a *instância de autoavaliação*. Dessas três distintas relações intersubjetivas constituídas em atos avaliativos, interessa-nos, aqui, predominantemente

64. Inspirada pelos empregos do prefixo *re-* nos textos benvenistianos e pela interpretação desses empregos realizada por Dessons (2006), Juchem (2012) esclarece que a grafia diferenciada do termo *re-escrita*, em sua proposta, deve-se ao fato de nela o prefixo *re-*, seguido do hífen, assinalar a irrepetibilidade da enunciação *re-escrita*, que não é uma reprodução, mas uma reinvenção da escrita primeira, marcada pela singularidade de cada situação enunciativa e pela subjetividade daquele que enuncia.



a terceira. Segundo Knack e Oliveira (2017), na instância de auto-avaliação, o estudante deve distanciar-se do seu texto para lê-lo como leria o texto de outra pessoa. Nesse *gesto de distanciamento*,

parece haver um desdobramento do *eu*, em que o aluno ocupa as duas posições do quadro figurativo, a de locutor-avaliador e a de alocutário-avaliado. A ocupação simultânea desses dois lugares de enunciação exige dele um deslocamento da posição de interlocutor do ato de avaliação para a de protagonista desse ato e, ao mesmo tempo, a manutenção da posição de interlocutor para poder avaliar o seu próprio texto. Essa autoavaliação obriga um exercício de distanciamento, o qual faz dela um *diálogo interiorizado*, entre um *eu leitor* e um *eu escrevente* (KNACK; OLIVEIRA, 2017, p. 715, itálicos dos autores).

Da reflexão de Juchem (2012), ressaltamos a ideia de *retorno ao dizer para o dizer de novo*. Da proposta de Knack e Oliveira (2017), sublinhamos a ideia de *desdobramento do eu em eu leitor e eu escrevente*.

Com efeito, na revisão de textos em contexto pedagógico, o aluno se depara com a necessidade de retornar ao seu escrito para revisá-lo. Esse retorno dele requer um complexo movimento na estrutura do diálogo enunciativo, pois o tempo e o espaço do revisar são outros, distintos do tempo e do espaço do redigir, ainda que o estudante tenha redigido o texto pouco antes de revisá-lo. Afinal, não está em questão o *tempo crônico*, contado em unidades como as horas, os minutos e os segundos: o que aqui importa é o *tempo linguístico*, a temporalidade enunciativa, a qual é cada vez única e irrepetível⁶⁵.

Ao escrever, o discente está em um *aqui-agora* particular, próprio ao ato de escrita. Ao retornar ao escrito para revisá-lo, ele já está em outro *aqui-agora*, próprio a outro ato enunciativo, o ato de revisão. Tal ato é outro porque outra é a relação que ele estabelece não só entre locutor (*eu*) e situação enunciativa (*aqui-agora*), mas

65. Para maiores informações sobre as noções de *tempo crônico* (o tempo socializado do calendário) e *tempo linguístico* (o tempo singular da enunciação), remetemos o leitor a um texto de Benveniste de 1965, intitulado *A linguagem e a experiência humana*.



também entre locutor e língua, locutor e alocutário (*tu*), locutor e objeto da alocução (*ele*, a referência, o tema do discurso).

Na revisão do texto, o aluno relaciona-se com a língua de modo distinto do que na sua redação, na medida em que ele se desloca da posição de locutor-escrevente para a de locutor-leitor, ao mesmo tempo em que mantém a posição de locutor-escrevente. Tal deslocamento é, então, um desdobramento do *eu* em *eu leitor* e *eu escrevente*. Nesse desdobramento enunciativo, que faz da revisão – a exemplo da autoavaliação – um diálogo interiorizado, a preocupação do locutor deixa de ser apenas a realização de escolhas por fazer (escolhas estas relativas à organização textual, à estruturação gramatical e à seleção lexical mais adequadas para produzir os sentidos pretendidos) e passa a ser principalmente o exame atento das escolhas já feitas.

Além de atenção, essa análise das decisões então tomadas demanda criticidade. O estudante parece ter mais chances de atender a esses requisitos caso se situe como leitor não somente de si mesmo, mas, sobretudo, de outrem, como se o texto revisado pertencesse a outro autor que não ele próprio. Suas chances de êxito aumentam também se, para além de si mesmo, projetar outros alocutários, tanto reais e individuais (como o professor e o colega) quanto imaginados e coletivos (como eventuais interlocutores que as tarefas pedagógicas lhe proponham, a exemplo de uma tarefa que simule a necessidade de endereçar-se a uma autoridade local para fazer-lhe uma demanda oficial).

A consideração das escolhas linguísticas e das relações inter-subjetivas no ato/processo de revisar é indissociável da consideração da referência instanciada no texto revisado. Esse texto, enquanto um discurso decorrente de uma enunciação que se quer “pronto” e “acabado”, deve produzir uma inteligibilidade tanto globalmente (a clareza do tema discursivizado no texto como um todo) quanto



localmente (os desdobramentos dessa temática na linearidade do discurso tomado em suas partes). Eis, aqui, a relação forma-sentido, que – conforme antes expusemos – Benveniste vincula tanto à língua-sistema quanto à língua-discurso, sendo a última aquela da qual nos ocupamos. Nesta, a forma define-se a partir da sintagmatização das palavras na frase, enquanto o sentido define-se a partir da semantização tanto lexical (o sentido do lexema como o seu emprego no sintagma) quanto frasal (o sentido da frase como a ideia emergente da concatenação de palavras em seu interior). São o léxico e a gramática, a sintaxe e a semântica, a língua e o discurso em jogo simultaneamente no ato/processo enunciativo de revisão.

Aos olhos do leitor crítico, essa reflexão enunciativa sobre a revisão escolar de textos pode parecer utópica, por aparentemente supor um processo linear e transparente, levado a cabo por um locutor idealizado e plenamente desenvolvido no uso da língua. Não é por aí que gostaríamos que nossa discussão se encaminhasse.

Claro está, a prática revisória em contexto pedagógico só tem condições de ser bem operacionalizada enunciativamente – o que, contudo, não faz dela um processo sem idas e vindas – se o aluno for preparado pelo professor para executar, da forma mais bem-sucedida possível, todas as etapas do processo de produção textual, desde a leitura da proposta e o planejamento do texto até a escrita propriamente dita deste e a sua revisão final. Para tanto, cabe ao docente fornecer ao discente os recursos de que ele precisa para produzir sentidos através da língua escrita:

E considerar o sentido, no estudo da língua, implica levar em conta elementos ignorados pela análise puramente formal, como a *inter-subjetividade* (quem fala? Para quem fala?), a situação criadora de *referência* (quando e onde falam? Sobre o que falam?), a *relação forma-sentido* na organização do discurso (como falam o que falam?) e, não menos importante, a *cultura*, a qual “é também um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem”, de modo que “Tudo que é do domínio da cultura deriva de valores [...] que se imprimem na língua” (BENVENISTE, 2006, p. 22), o que requer atentar para as determinações sociais da língua em uso nas relações humanas (OLIVEIRA, 2018, p. 108/109, *itálicos do autor*).



As determinações sociais de que trata Oliveira (2018) vão ao encontro da problematização anterior que fizemos a respeito da relação língua-indivíduo-sociedade em Benveniste. Como defende o linguista, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), o funcionamento linguístico está sempre situado no seio de uma prática social, de forma que não pode ser pensado ignorando-se as coerções que regulam os usos da língua. Tais coerções prescrevem e interditam os modos de enunciar mais e menos compatíveis com cada grupo social e com cada situação enunciativa, o que atesta o não domínio pleno da enunciação por parte do aluno. Logo, por mais proficiente que seja nas práticas letradas, o estudante não tem controle absoluto das formas que agencia e dos sentidos que constrói em seus textos, pois, como participante de uma sociedade, está sujeito a todos os condicionantes culturais desta.

O percurso teórico que empreendemos até aqui nos conduz à seguinte concepção enunciativa de revisão de textos: *a revisão textual é um ato/processo enunciativo que supõe um retornar ao escrito para reformulá-lo, a partir de um desdobramento do eu em eu leitor e eu escrevente, desdobramento este no qual o locutor-revisor constitui-se sujeito de linguagem e renova sua relação com a leitura e a escrita ao ajustar a relação forma-sentido em seu texto a partir da projeção de distintos alocutários.*

E o que distingue o ato/processo de revisar do ato de re-escrever (JUCHEM, 2012) e do ato de autoavaliar-se (KNACK; OLIVEIRA, 2017)? Ora, se nos três atos está em questão um voltar-se do locutor ao seu enunciado escrito e se tais atos podem se recobrir em alguma medida – afinal, toda re-escrita e toda autoavaliação de um texto acarretam sua revisão –, há particularidades que singularizam cada um desses atos de enunciação.

A re-escrita consiste em um ato realizado no *après-coup* da escrita, isto é, após a redação da primeira versão do texto e de um



feedback avaliativo desta por um alocutário-avaliador (professor ou colega). Já a revisão como aqui a concebemos – circunscrita ao contexto pedagógico – é um ato que ocorre na escrita *en train de se faire*, vale dizer, no interior mesmo do processo de produção textual, que inclui as etapas de leitura da proposta, planejamento do texto, escrita deste e, finalmente, sua revisão. Portanto, o revisar que focalizamos acontece *durante* a produção do texto – o que não significa, obviamente, que não haja revisão após essa produção, como testemunha a *re-escrita*; esse tipo de revisão, porém, não é aqui nosso objeto.

Por seu turno, a autoavaliação configura-se como um ato executado pelo próprio aluno a partir de parâmetros avaliativos específicos, como os parâmetros de *interlocução*, *contexto*, *texto* e *linguagem*, elaborados por Knack e Oliveira (2017) a partir dos princípios enunciativos de *cultura*, *intersubjetividade*, *referência* e *relação forma-sentido*. Trata-se de uma ação balizada por critérios precisos, sistematizados numa grade de avaliação, com descritores bem detalhados para cada um deles. Em contrapartida, o preenchimento de uma grade pelo aluno não é indispensável na revisão, como o é na autoavaliação – apesar de parâmetros avaliativos não sistematizados em grade poderem se fazer presentes também no ato/processo de revisar, como sob a forma de questões que o estudante pode se colocar na revisão de seu texto⁶⁶.

Formulada nossa concepção enunciativa de revisão textual, passemos à apresentação dos recortes enunciativos que serão analisados na sequência.

66. São exemplos de perguntas norteadoras da revisão textual as seguintes: *Cada parágrafo do meu texto apresenta um tópico frasal, pelo menos dois comentários e uma conclusão? O tópico frasal é uma ideia-núcleo geral claramente enunciada no período inicial do parágrafo? Os comentários são ideias secundárias específicas que desenvolvem qualificadamente a ideia-núcleo nos períodos intermediários do parágrafo? A conclusão é uma ideia final geral que encerra adequadamente o raciocínio elaborado no parágrafo?*



Procedimentos metodológicos

Embora sejam frequentes no discurso acadêmico, na área da Linguística, sintagmas como *Teoria da Enunciação de Benveniste* e *teoria enunciativa benvenistiana*, Benveniste jamais utilizou tais expressões ou demonstrou interesse em construir uma teoria linguística no sentido *stricto sensu* do termo. A esse respeito, observa Flores (2013) que a palavra *teoria*, quando referida à perspectiva benvenistiana, não deve ser compreendida como um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas, ou seja, como um modelo acabado de análise, nos termos em que é comumente entendido pela Linguística.

O mais próximo de um esboço, por Benveniste, de um percurso metodológico para a análise linguístico-enunciativa pode ser encontrado no artigo *O aparelho formal da enunciação*: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). *Ato, situação e instrumentos*: eis as instâncias da análise enunciativa a serem consideradas pelo analista que objetive formalizar sua análise, definindo o quadro de realização da enunciação.

Mas o que representa cada uma dessas instâncias? Vejamos:

- O ato de enunciação: trata-se de analisar o funcionamento (inter)subjetivo do discurso, quer dizer, o modo como o locutor, de um lado, apresenta-se como sujeito no enunciado (subjetividade) e, de outro, endereça-se ao alocutário (intersubjetividade). O que está em jogo, aqui, é a relação texto-interlocução⁶⁷.

67. É importante deixar claro que, em sua teorização enunciativa, Benveniste não se ocupou diretamente de questões textuais tais como aquelas que aqui apresentamos – relações texto-interlocução, texto-contexto, texto-gramática/léxico: o problema que o intrigava era aquele da enunciação (processo), e não do enunciado/texto (produto). Apesar disso, cremos que, ao tocar em aspectos caros aos estudos do texto – como a intersubjetividade, a situação de discurso e a relação forma-sentido –, o linguista autoriza deslocamentos de sua reflexão enunciativa para o campo textual.



- A situação enunciativa: trata-se de analisar o funcionamento referencial do discurso, ou seja, o modo como estão representadas no enunciado tanto a situação espacial e temporal de sua produção (o *aqui-agora* imediato da enunciação) quanto a situação social e cultural (a situação mais ampla de produção discursiva). O que está em jogo, aqui, é a relação texto-contexto⁶⁸.

- Os instrumentos linguísticos de realização da enunciação: trata-se de descrever as formas e as funções linguísticas estruturantes do discurso, isto é, os recursos lexicais, gramaticais e textuais que configuram a materialidade verbal do enunciado. O que está em jogo, aqui, é a relação texto-gramática/léxico.

A despeito de Benveniste utilizar o advérbio *sucessivamente* – na citação acima em que traça o caminho a ser percorrido pelo analista da enunciação –, as três instâncias são, em verdade, analisadas conjuntamente. Afinal, como se poderia analisar o ato de enunciação e a situação enunciativa senão pelos instrumentos linguísticos que tornam, na superfície do enunciado, esse ato e essa situação materialmente apreensíveis?

O que podemos sustentar é uma anterioridade lógica – e não cronológica – entre as instâncias, considerando um trajeto que vai de um âmbito mais geral da reflexão (o ato e a situação) a um âmbito mais específico (os instrumentos). Entretanto, a análise enunciativa não pode parar aí, no plano mais restrito, devendo retornar ao plano mais abrangente, visto ter um caráter tanto *descritivo* (centrado num levantamento mais pormenorizado dos recursos linguísticos) quanto

68. Ainda que, ao referirem as ideias benvenistianas acerca da situação discursiva, os estudos da linguagem enfatizem o foco destas no *aqui-agora* da enunciação (no contexto imediato, portanto), pensamos que a ampliação do pensamento de Benveniste para o campo social – constatável em artigos seus como *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) – permite entrever, em sua teorização, uma possibilidade de ampliação também do escopo situacional para além do *hic et nunc* da enunciação, rumo ao contexto sociocultural que igualmente enquadra a produção do discurso.



explicativo (perseguidor de uma interpretação de ordem mais geral sobre a relação homem-linguagem).

Mas como analisar a enunciação se um dos caracteres definidores desta é a sua irrepetibilidade, o fato de ela ser um “acontecimento individual e, se se pode dizer, ‘semel-natif’” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85, aspas do autor)? Tal individualidade deve-se à unicidade de cada situação enunciativa, que envolve pessoas (*eu* e *tu*), espaço (*aqui*) e tempo (*agora*) sempre singulares. Em função dessa fugacidade da enunciação, que desvanece no instante mesmo em que irrompe, só podemos analisá-la a partir dos resquícios que ela deixa no seu produto, no enunciado (texto/discurso).

Esse enunciado é por nós concebido como *fato enunciativo de análise*. A esse propósito, ao tratar do lugar do *corpus* num estudo enunciativo da linguagem, Flores (2001) afirma que este não comporta *dados*, mas *atos*, pois “não se trata de algo ‘dado’ enquanto evidência, mas do produto de um construto teórico” (FLORES, 2001, p. 59, aspas do autor). Nessa direção, o fato não precede a teoria adotada, mas é por ela configurado, sendo justamente por isso que aqui concebemos um fato enunciativo como um enunciado produzido por uma enunciação.

Todavia, os fatos enunciativos não se prestam à análise em sua integralidade, de modo que precisam ser submetidos a um último procedimento metodológico: o *recorte enunciativo*. Por *recorte enunciativo*, então, compreendemos o fragmento menor extraído de um fato enunciativo maior para que a análise seja, assim, operacionalizada. O recorte enunciativo é, pois, nossa unidade de análise, sendo nesta sinalizado pelo uso de números entre parênteses – por exemplo, recortes enunciativos (1), (2), (3) etc. No interior desses recortes, grifamos em *itálico* os trechos destacados na análise.

Nosso *corpus* é composto por três fatos enunciativos:



- *Fato enunciativo 1*: trata-se do rascunho de um texto dissertativo-argumentativo, produzido por um aluno em contexto de preparação para o vestibular⁶⁹.

- *Fato enunciativo 2*: trata-se da versão final do texto, entregue para avaliação após ser revisada pelo estudante.

- *Fato enunciativo 3*: trata-se de uma entrevista com perguntas feitas ao discente e suas respectivas respostas sobre o processo de revisão textual.

A escolha do participante da pesquisa deve-se ao seu intenso envolvimento com a disciplina de Redação e à consequente proficiência escrita que conquistou ao longo do ano letivo. Já a opção por eleger como fato de análise, além das duas versões da redação, também um depoimento do aluno sobre a sua relação com a língua escrita, em geral, e com a prática revisória, em particular, justifica-se pela já mencionada natureza efêmera da enunciação, devido à qual se torna pertinente uma análise não somente do enunciado, mas igualmente do que diz o locutor sobre o processo de produção deste.

Na transcrição dos textos manuscritos, utilizamos as seguintes convenções: sublinhado para indicar palavra circulada; [colchetes] para indicar inserção acima da linha; ~~raseado~~ para indicar rasura; Ø para indicar omissão de segmento oracional curto; ØØØ para indicar omissão de segmento oracional extenso; @ para indicar espaço em branco curto; @@@ para indicar espaço em branco extenso. Quanto às inadequações linguísticas, transcrevemos os textos exatamente como figuram em suas versões manuscritas, sem, portanto, corrigirmos as inadequações.

Os três fatos enunciativos integrantes do *corpus* são apresentados na sequência.

69. O texto foi produzido a partir de uma proposta nos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) sobre a seguinte temática: A “uberização da economia” e a precarização das relações trabalhistas no Brasil.



Figura 1: Fato enunciativo 1- Rascunho do texto

Infelizmente, hoje, no Brasil, o Estado não garante segurança econômica e social para os trabalhadores que seguem a tendência mundial contemporânea do mercado econômico: a “uberização”. O resultado disso é a precarização das relações trabalhistas. Dessa forma, urge mudanças na legislação para promover melhorias na condição de vida da população.

O trabalhadores brasileiros que atuam no novo mercado de trabalho, promovido pela “uberização”, não são amparados por leis trabalhistas. Segundo Steve Jobs, um dos fundadores da empresa Apple, a tecnologia move o mundo. De fato, atualmente a nossa população sente a transformação nos ambientes de trabalho causada pelo avanço da tecnologia [: novos ambientes e jornadas de trabalho]. O conceito de “Uberização” se diferencia porque empresas produzem um software que, de um lado, servirá de consumo para alguém e, de outro lado, fornecerá emprego – temporário ou não – para quem quiser ou necessitar [sem obriga essas empresas]. Ou seja, [essas empresas] são um componente intermediário e imparcial entre consumidor e quem efetuará serviço solicitado. Um exemplo disso é a empresa [de transporte móvel chamada de] Uber, que apenas gerencia o programa que organiza/seleciona motoristas para atender passageiros e que, por isso, se ausenta da responsabilidade em prestar auxílio aos seus tra “empregados. @@@@ o pesquisador e escritor [do assunto Steven Hill, [confirma que] os trabalhadores [dessa nova realidade] não têm nenhuma segurança, como @@@ plano de saúde e seguro social. Logo, de nada adianta a tecnologia proporcionar mudanças [alterações], assim como afirma Jobs, se essas [inovações] não acompanham @@@ de dignidade para quem quer e precisa trabalhar.

Além disso, a “uberização” produz a precarização da relação de trabalho no Brasil * o que é caracterizada pela falta de empatia entre as pessoas para solucionar complicações. Karl Marx, pensador social e filósofo, diz que, por causa da substituição dos homens pelas máquinas, o assalariado perde a empatia com seu patrão, o que diminui as chances de superar seus obstáculos. No contexto da “uberização”, não existe o contato [direto] entre empregador e empregado, justamente o que proporciona uma fragilidade nessa relação, porque todas as comunicações entre esses dois sujeitos são virtuais. Sendo assim, caso ocorra algum problema com o empregado, esse irá entrar em contato com o software – uma máquina – para tentar solucionar o imprevisto [e é] assim [que] a empatia entre o trabalhador e o seu patrão é prejudicada: uma máquina interpretando o papel de um indivíduo.

Portanto, medidas são necessárias para garantir mais segurança aos trabalhadores da “uberização”. Para tanto, o Estado deve reformular o Código de Leis Trabalhistas, por meio de análise das transformações sofridas pelos empregos afetados pela tecnologia, a fim de obrigar empresas gestoras de softwares a fornecer mais benefícios, como @@@ plano de saúde a seus “empregados”.

Fonte: Elaborado pelo participante da pesquisa e transcrito pelos autores.



Figura 2: Fato enunciativo 2 – Versão final do texto

Infelizmente, hoje, no Brasil, o Estado não garante segurança econômica e social para os trabalhadores que seguem a tendência mundial contemporânea do mercado econômico: a “uberização”. O resultado disso é a precarização das relações de trabalho. Dessa forma, urge mudanças na legislação para promover melhorias na condição de vida da população.

De acordo com Steve Jobs, um dos fundadores da empresa Apple, a tecnologia move o mundo, mas cabe a humanidade se adequar a essas mudanças. Atualmente, os trabalhadores brasileiros que atuam no novo mercado de trabalho, promovido pela “uberização”, não são amparados por leis trabalhistas. O conceito de “uberização” se diferencia porque empresas produzem um software que, de um lado, servirá de consumo para alguém e, de outro lado, fornecerá emprego – temporário ou não – para quem quiser ou necessitar. Porém, nesse novo modelo de trabalho, essas empresas ainda não são obrigadas a garantir suporte social aos seus trabalhadores associados, como, por exemplo, o seguro FGTS. Ou seja, essas empresas são um componente intermediário e imparcial entre consumidor e quem efetuará o serviço solicitado. Segundo o pesquisador e escritor no assunto, Steven Hill, os trabalhadores não têm nenhuma segurança garantida por lei, como plano de saúde e seguro social. Um exemplo disso é a empresa de transporte móvel chamada de Uber; que apenas gerencia um programa de computador que organiza e seleciona motoristas para atender e transportar e que, por isso, consegue se ausentar da responsabilidade em prestar auxílio aos seus “empregados”. Logo, de nada adianta a tecnologia proporcionar mudanças se essas inovações não forem acompanhadas com um mínimo de dignidade pela nossa população, para que, enfim, a tecnologia mova o mundo como afirma Jobs.

Além disso, a “uberização” produz a precarização da relação de trabalho no Brasil, a qual é caracterizada pela falta de empatia entre as pessoas para solucionar complicações. Karl Marx, pensador social e filósofo, diz que, por causa da substituição dos homens pelas máquinas, o assalariado perde a empatia com seu patrão, o que diminui as chances do proletariado de superar seus obstáculos. No contexto da “uberização”, não existe o contato direto entre empregador e empregado, justamente o que proporciona uma fragilidade nessa relação, porque todas as comunicações entre esses dois sujeitos são (vi) virtuais. Sendo assim, caso ocorra alguma infelicidade com o empregado, esse irá entrar em contato com o software da empresa – uma máquina – para tentar solucionar o imprevisto e é assim que a empatia é prejudicada: uma máquina interpretando o (p) papel de uma pessoa.

Portanto, medidas são necessárias para garantir mais segurança aos trabalhadores da “uberização”. Para tanto, o Estado deve reformular o Código de Leis Trabalhistas, por meio da análise das transformações sofridas pelos empregados afetados pela tecnologia, a fim de obrigar empresas gestoras de software a fornecer mais benefícios, como plano de saúde.

Fonte: Elaborada pelo participante da pesquisa e transcrita pelos autores.



Figura 3: Fato enunciativo 3 – Entrevista com o participante da pesquisa

Você estudou em escola pública ou privada? Como eram as suas aulas de Língua Portuguesa na escola? O foco dessas aulas era mais gramática ou mais leitura e produção de texto?

Eu cursei o Ensino Fundamental em escola privada na [nome da instituição 1] e o Ensino Médio em escola pública na [nome da instituição 2], ambas as instituições localizadas na cidade de [nome do município]. Durante a formação básica, eu tive a oportunidade de desfrutar de uma ótima alfabetização, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. Ainda nesse período, os professores que me lecionavam eram referência na região do [nome da região do município], o que permitiu que as aulas das duas línguas fossem muito produtivas e ricas em aprendizado. Esse conhecimento foi produzido por meio de aulas com o foco em gramática, leitura e produção de texto; eu, ex-aluno do currículo bilíngue da [nome da instituição 1], era submetido a trabalhos, provas e atividades extracurriculares que tornavam a aprendizagem mais sadia, como, por exemplo, saídas a campo, intercâmbios e aulas interativas. Já na [nome da instituição 2], dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o foco era maior em leitura e em estudo da gramática. Além disso, a aprendizagem nessa instituição pública foi mais diversificada: ferramentas pedagógicas, como elaboração de pesquisas, tornavam a produção textual algo presente durante a formação do Ensino Médio. Logo, toda minha formação profissional foi pautada em uma forte interação com a Língua, principalmente, a Portuguesa.

O que você entendia por “texto” antes das aulas de Redação no cursinho pré-vestibular e o que entende por “texto” hoje em dia, depois dessas aulas?

Antes de entrar na Fundação Liberato, eu não entendia como um texto se comportava. Para mim, as letras apenas seguiam uma ordem aleatória. Não conseguia entender a relação de ideias que elas traçavam – observava apenas uma “sopa de letrinhas”. Comecei a entender melhor o que era um “texto” e todas as suas variedades quando entrei para a Fundação Liberato. Logo percebi, com as pesquisas desenvolvidas lá desde o 1º Ano do Ensino Médio, que um texto pode ter inúmeras formas, contextos e mensagens. Hoje, no curso preparatório para o vestibular, compreendo melhor o que é um texto. Vejo que, além de traçar ideias, é uma forma de expressão.

Qual é, em sua opinião, o papel da revisão textual no processo de produção de um texto?

Em todos os textos que podem ser escritos, a revisão é crucial. No meu contexto atual de produção textual, o qual tem o foco no texto dissertativo-argumentativo, a redação deve ser clara e objetiva, tendo em vista o limite de linhas estabelecido pela prova. Nessa perspectiva, não é possível corresponder ao que a banca do vestibular solicitou sem a revisão. A releitura do texto, antes de pronto, é fundamental para tornar a leitura de qualquer leitor mais leve, fluída e compreensível. Sendo assim, a fim de proporcionar um texto didático, claro e objetivo, o papel da revisão é imprescindível.



Quais mudanças você percebe entre a primeira versão e a versão revisada do texto que você nos cedeu para este estudo?

A mudança mais nítida que eu percebo em meus textos dissertativo-argumentativos é o uso de nexos. Após isso, por meio de uma leitura um pouco mais refinada, fica evidente a evolução de minha argumentação. No início das atividades do ano letivo, eu acreditava poder relacionar qualquer área do conhecimento com o tema proposto pela banca da prova. Interpretava a argumentação como um espaço para “jogar” argumentos, muitas vezes desconexos, só para atingir o número máximo de linhas da redação proposto pela prova. Hoje, percebo esse espaço diferentemente. Não mais vejo apenas linhas a serem preenchidas com palavras desconectadas, mas tento enxergar esse trecho do texto como comentários. Em minha cabeça fica mais clara e simples a ideia que pretendo passar ao corretor imaginando apenas comentários a serem escritos. Querendo ou não, argumentos são comentários que vão dando forma e embasamento que sustentarão a tese. O diferente nessa perspectiva é que, de comentário em comentário, de período em período, se cria uma bela argumentação.

Você considera que as mudanças resultantes da revisão textual são relacionadas mais ao vocabulário e à gramática, isto é, às partes menores do texto (a escolha das palavras e sua combinação nos períodos) ou mais ao sentido e à organização de suas partes maiores (o texto como um todo, cada um dos seus parágrafos e o encadeamento entre eles)? Ou considera que essas mudanças envolvem em igual medida as partes maiores e as partes menores do texto?

Sem dúvida alguma, ambas as mudanças envolvem em igual medida. Acredito que de nada adianta o texto ser escrito com um vocabulário claro e objetivo, se as ideias não estão bem organizadas. Os comentários, como ideia de argumentação, carregam justamente esse propósito: facilitar a organização da tese, o que direciona a progressão de raciocínio e, assim, facilita ao leitor o entendimento do texto.

Qual a principal diferença que você identifica na sua relação com a escrita e a leitura antes e após estudar os conteúdos abordados nas aulas de Redação no cursinho pré-vestibular, sobretudo os procedimentos de revisão textual?

A principal diferença, no caso da escrita, é conseguir enxergar como o texto ficou com mais ideias e, ainda, conseguir deixá-las mais organizadas – o que foi possível a partir da revisão. Já a leitura, após as aulas de Redação, se tornou um prazer. Pude, por meio da evolução da minha escrita, interpretar com mais profundidade diversos textos – o que facilitou, também, tarefas do cotidiano. Portanto, as aulas de Redação do curso preparatório me ajudaram a evoluir minha escrita e leitura.

Fonte: Elaborada pelos autores e respondida pelo participante da pesquisa.

Apresentado nosso *corpus*, passemos a sua análise.



Análise enunciativa do ato/processo de revisão textual em contexto pedagógico

O que muda do fato enunciativo 1 (o rascunho da redação) ao fato enunciativo 2 (a versão final do texto)? Para responder a essa questão, antes de iniciarmos a análise, vale esclarecer o *modus operandi* da disciplina de Redação⁷⁰ no curso pré-vestibular em que estuda o participante desta pesquisa.

Na instituição em questão, tal disciplina estrutura-se a partir de um programa curricular que parte de conteúdos mais simples (tais como procedimentos de leitura da proposta de produção textual e de planejamento do texto), passa por conteúdos com um grau mediano de dificuldade (tais como procedimentos de introdução, desenvolvimento e conclusão da redação) e chega a conteúdos mais complexos (tais como procedimentos de coesão e coerência textuais e de modalização enunciativa). O último conteúdo do ano letivo tematiza procedimentos de revisão e, por isso, é o que aqui mais nos interessa.

Tais procedimentos são apresentados aos alunos a partir de uma distribuição deles em três grupos:

1. *Procedimentos de revisão textual*: contemplam a maior parte dos conhecimentos adquiridos na disciplina, focalizando o nível do texto e do parágrafo e os procedimentos de revisão destes (com a abordagem de aspectos como as relações tema-rema, tese-argumento, tópico-comentário).

2. *Procedimentos de revisão gramatical*: abrangem conteúdos relacionados ao nível da frase, privilegiando procedimentos de

70. Cabe mencionar que a disciplina é assim nomeada, pois enfoca o texto dissertativo-argumentativo, solicitado pelo Enem e pela maioria dos exames admissionais das instituições de ensino superior brasileiras.



correção dos problemas sintáticos e morfossintáticos mais recorrentes em redações estudantis (concordância, regência, pontuação, coordenação e subordinação oracionais).

3. *Procedimentos de revisão lexical*: abarcam o nível do vocabulário, explorando procedimentos de seleção e substituição lexicais, bem como de correção dos problemas de léxico mais frequentes em textos dissertativo-argumentativos (inadequação de registro, impropriedade vocabular, repetição lexical).

Cremos que todos esses níveis – o textual, o gramatical e o lexical – são perpassados pela enunciação, na atualização do sistema linguístico pela atividade discursiva. Como preconiza Benveniste (2006 [1970], p. 82), o ato enunciativo é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira”. Se a enunciação afeta a língua inteira, é porque não falamos nem escrevemos por meio de palavras isoladas ou frases descontextualizadas, mas por meio de discursos, que – independentemente de sua extensão – são sempre enunciados/textos concretos, situados e produzidos no diálogo enunciativo.

Para operacionalizarmos a análise, dividiremos esta seção em duas subseções. Na primeira, analisaremos os fatos enunciativos 1 e 2, quais sejam, o rascunho da redação e a versão final do texto. Na segunda, analisaremos o fato enunciativo 3, a saber, a entrevista concedida pelo participante da pesquisa.

Análise enunciativa dos efeitos do redigir sobre o revisar

Entre os fatos enunciativos 1 e 2, o locutor opera modificações no enunciado que atestam a proposição benvenistiana de que “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84).



O parágrafo introdutório se mantém o mesmo de uma versão à outra. Nele, o locutor instancia o sentido global do texto, apresentando o tema proposto via palavras-chave e formulando sua tese (ponto de vista) sobre a temática a partir de uma problematização que não só o engaja na locução como também convoca o alocutário a dela participar (*instância analítica relacionada ao ato*), além de ancorar o discurso numa situação social específica: o contexto da “uberização da economia” e da consequente precarização das relações trabalhistas na sociedade brasileira (*instância analítica vinculada à situação*).

A partir do primeiro parágrafo de desenvolvimento do texto (D1), começamos a perceber diferenças entre o rascunho e a versão final. Dessas diferenças (*instância analítica ligada aos instrumentos linguísticos*), dão uma amostra o recorte enunciativo (1), extraído do rascunho, e o recorte enunciativo (2), retirado da versão final:

(1) O trabalhadores brasileiros que atuam no novo mercado de trabalho, promovido pela “uberização”, não são amparados por leis trabalhistas. Segundo Steve Jobs, um dos fundadores da empresa Apple, a tecnologia move o mundo. De fato, atualmente a nossa população sente a transformação nos ambientes de trabalho causada pelo avanço da tecnologia [: novos ambientes e jornadas de trabalho].

(2) De acordo com Steve Jobs, um dos fundadores da empresa Apple, a tecnologia move o mundo, mas cabe a humanidade se adequar a essas mudanças. Atualmente, os trabalhadores brasileiros que atuam no novo mercado de trabalho, promovido pela “uberização”, não são amparados por leis trabalhistas.

Em (2), notamos que o locutor-revisor retornou ao seu escrito e o reformulou. Tal reformulação alterou a ordem dos períodos no parágrafo, de maneira que, em termos de relação tópico-comentário, temos a seguinte reconfiguração:

- O tópico frasal – ideia-núcleo – de (1), que enuncia a asserção negativa acerca da desproteção legal dos trabalhadores brasileiros inseridos no contexto da “uberização”, passa a ser um comentário – ideia secundária – de (2).



- Já o primeiro comentário de (1), que consiste na menção a Steve Jobs, passa a ser o tópico de (2).

Entre os dois recortes, além da topicalização, há outra diferença linguística, relacionada a uma substituição lexical. Em (1), a voz especializada de Jobs é introduzida pela expressão parafrásica “Segundo”, enquanto em (2) tal expressão dá lugar à outra, a expressão “De acordo com”, de sentido aproximado, mas forma distinta. Essas duas mudanças realizadas no ato/processo enunciativo de revisão – a topicalização e a substituição lexical – apontam dois movimentos discursivos:

1. *Um movimento de reforço argumentativo:* ao lançar mão da topicalização, ação sintática que desloca um constituinte frasal – nesse caso, a frase inteira – para uma posição de início de sentença – nesse caso, de início de parágrafo –, o locutor abre o D1, em (2), não mais com um dizer propriamente seu, como em (1), mas com um dizer de outrem, que é um argumento de autoridade por ele empregado na aparente tentativa de que a voz de um especialista num dos aspectos do tema abordado (a tecnologia) legitime seu dizer e intime o interlocutor a nele confiar.

2. *Um movimento de variação vocabular:* ao recorrer à substituição lexical e permutar “Segundo” por “De acordo com”, o locutor parece buscar compor em seu texto um vocabulário mais variado, levando-se em conta que “De acordo com” é uma expressão introdutora de paráfrase menos usual do que “Segundo”.

Tais movimentos discursivos exemplificam o que declara Benveniste (2006 [1970], p. 84) sobre o fato de que “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro”. O que são esses *índices específicos* e esses *procedimentos acessórios*? Os primeiros



se referem às formas de pessoa, espaço e tempo, enquanto os segundos dizem respeito a todos os demais instrumentos linguísticos de realização da enunciação identificáveis no enunciado. São, pois, os recursos verbais cuja descrição compete à instância instrumental da análise enunciativa.

Quanto aos índices específicos, tanto em (1) quanto em (2), há apenas uma marca temporal, o advérbio “atualmente”, que remete não ao *aqui-agora* da enunciação (contexto imediato), mas à situação atual de crise empregatícia vivenciada pelo Brasil (contexto social). Inexistem, em ambos os recortes, marcas pessoais – o que se deve à escolha, por parte do locutor, pelo uso da terceira pessoa do discurso (dita “não pessoa” por Benveniste), a qual imprime ao enunciado efeitos de distanciamento e objetividade próprios a um discurso formal como o texto dissertativo-argumentativo.

Quanto aos procedimentos acessórios, estes consistem nos “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). Através dessa diversificação e desse engendramento de formas, o locutor realiza movimentos discursivos como o de reforço argumentativo (via procedimento de topicalização) e o de variação vocabular (via procedimento de substituição lexical). Esses movimentos conjuram uma imagem sua como alguém persuasivo e eloquente no manejo da língua.

Todavia, as mudanças linguístico-discursivas às quais procede o locutor ao retornar ao seu escrito para revisá-lo nem sempre são de todo bem-sucedidas. Entre os recortes enunciativos (1) e (2), por exemplo, podemos reparar num saldo não produtivo das modificações efetuadas quando do ato/processo enunciativo de revisão. Se, de um lado, essas transformações contribuíram para o locutor enunciar sua “posição de locutor”, representando-se subjetivamente no discurso como alguém convincente e loquaz, de outro, elas provocaram um problema de coesão textual. Expliquemo-nos.



Em (1), há uma progressão temática entre os três períodos que possibilita ao alocutário a construção gradual de um sentido inteligível. No primeiro período, o locutor parte de uma asserção negativa a propósito do desamparo dos trabalhadores brasileiros reféns da “uberização”, enquanto no segundo ele reproduz um dizer de Steve Jobs sobre a tecnologia mover o mundo e, no terceiro, interliga os dois períodos iniciais ao associar as transformações laborais (primeiro período) ao avanço tecnológico (segundo período). Logo, nesse recorte, há um encadeamento informacional facilmente acompanhável pelo leitor.

Em contrapartida, em (2), apesar de algumas inadequações linguísticas presentes em (1) serem corrigidas – como a ausência de concordância entre o determinante e o núcleo do sintagma nominal “O trabalhadores brasileiros” –, há entre os dois (e não mais três) períodos um salto temático que gera uma “quebra na leitura”. No primeiro período, há a menção a Steve Jobs, a qual, porém, pode ter sua força argumentativa – enquanto citação de autoridade – comprometida pela falta de um elo coesivo mais explícito com o segundo período. Este recupera o tema da redação – a “uberização” –, sem, contudo, articulá-lo claramente ao dizer de Jobs. Nesse recorte, portanto, há um encadeamento informacional que dificulta o fluxo da leitura e a construção de um sentido mais compreensível por parte do alocutário.

Igualmente no segundo parágrafo de desenvolvimento da redação (D2) são perceptíveis mudanças entre o rascunho e a versão final do texto. A título de ilustração, examinemos os seguintes recortes enunciativos, sendo o (3) oriundo do rascunho e o (4) advindo da versão final:

(3) Sendo assim, caso ocorra *algum problema* com o empregado, esse irá entrar em contato com o software – uma máquina – para tentar solucionar o imprevisto [*e é*] *assim [que]* a *empatia entre o trabalhador e o seu patrão* é prejudicada: uma máquina interpretando o papel de um indivíduo.



(4) Sendo assim, caso ocorra *alguma infelicidade* com o empregado, esse irá entrar em contato com o software da empresa – uma máquina – para tentar solucionar o imprevisto e *é assim que a empatia* ~~ØØØ~~ é prejudicada: uma máquina interpretando o ~~(pã)~~ papel de uma pessoa.

Se, nos recortes (1) e (2), as partes do parágrafo em questão eram o tópico frasal (ideia-núcleo) e os comentários (ideias secundárias), nos recortes (3) e (4), é a conclusão do parágrafo (ideia final) que está em jogo. Mas o que muda enunciativamente entre (3) e (4)?

Uma primeira mudança enunciativa é de ordem lexical: trata-se da substituição de “algum problema”, em (3), por “alguma infelicidade”, em (4). A que se deve essa troca vocabular? Considerando que uma análise enunciativa não se propõe a descobrir “o que o locutor quis dizer”, mas sim a interpretar o que ele efetivamente disse, não podemos senão fazer conjecturas a partir daquilo que se encontra já atualizado no fio do discurso. Assim, a substituição lexical em (4) parece demarcar uma espécie de atitude eufemística do locutor.

Sobre a relação enunciação-eufemismo, Stumpf (2017, p. 7) concebe enunciativamente o eufemismo como “um mecanismo que diz X e aponta para como X atenua Y (conteúdo interdito), evocando uma determinada noção Y sem designá-la, ao mobilizar aspectos não característicos de Y”. Em outras palavras: o eufemismo é um procedimento linguístico-discursivo que, de um lado, interdita um dado conteúdo ao mesmo tempo em que sinaliza sua substituição por uma formulação distinta e, de outro, alude ao conteúdo interdito colocando em cena aspectos não característicos deste.

A permuta de “algum problema”, em (3), por “alguma infelicidade”, em (4), parece constituir uma associação eufemística:

- O sintagma em (4) diz X (“infelicidade”) e aponta para o fato de X estar substituindo Y (“problema”).



- O sintagma em (4) evoca a noção de (3) sem designá-la, mobilizando aspectos que dela não são característicos.

A forma substituída, portanto, veicula um conteúdo interdito, cuja interdição-substituição consiste num mecanismo enunciativo que atenua o sentido do dizer. É como se o locutor, ainda que expresse um posicionamento crítico quanto ao fenômeno da “uberização”, não desejasse expressá-lo tão enfaticamente. Trata-se, pois, de um *movimento de atenuação argumentativa*, linguisticamente materializado pelo procedimento de eufemização. É, todavia, um movimento discursivo que pode fragilizar a argumentação do locutor, cuja tese (ideia global do texto) gira em torno justamente de uma contestação da precarização das relações trabalhistas que caracteriza esse recente fenômeno social.

Outra modificação que distingue os recortes (3) e (4) é de ordem não lexical, mas gramatical. Na sintagmatização final de (3) “para tentar solucionar o imprevisto [e é] assim [que] a empatia entre o trabalhador e o seu patrão é prejudicada”, os termos oracionais inseridos entre colchetes são inserções introduzidas no corpo do texto e que nele comparecem “flutuando” acima da linha, “apertadas” entre os constituintes inicialmente ordenados de um modo tal que a sintaxe da frase restou abalada: “para tentar solucionar o imprevisto Ø assim Ø a empatia entre o trabalhador e o seu patrão é prejudicada”.

Trata-se, aqui, de um típico caso de “frase siamesa”, um problema de construção frasal muito comum em textos estudantis. O locutor-revisor percebeu essa inadequação sintática ainda na escrita do rascunho e, já nesta, retornou ao seu enunciado para reformulá-lo, inserindo os constituintes necessários à reorganização do sintagma ali onde eles haviam sido inicialmente omitidos (omissões estas indicadas por Ø no trecho acima). Tais movimentos enunciativos, que nos fornecem indícios do processo de enunciação escrita, são captáveis somente no confronto entre os dois enunciados, o do rascunho



e o da versão final do texto, confronto este que dá a ver “A relação do locutor com a língua” e os “caracteres linguísticos que marcam esta relação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). Afinal, se tivéssemos acesso apenas ao enunciado de (4), no qual as inserções figuram já ordenadas linearmente no sintagma – “para tentar solucionar o imprevisto e é assim que a empatia ØØØ é prejudicada” –, não teríamos um vislumbre do processo enunciativo, possível somente via exame dos vestígios do trânsito do escrevente pelo escrito.

Também assinala esse trânsito a supressão, em (4), de um sintagma preposicional de (3): “entre o trabalhador e o seu patrão”. A obliteração desses termos oracionais é outra amostra de que o ato/processo enunciativo de revisão nem sempre produz efeitos positivos no enunciado revisado. Ora, ao operar essas supressões, o locutor torna a comprometer a inteligibilidade do seu discurso, pois, na sintagmatização de (4) “para tentar solucionar o imprevisto e é assim que a empatia ØØØ é prejudicada”, a ausência de complemento preposicionado após o lexema “empatia” – complemento este presente em (3) – dificulta, para o alocutário, a compreensão do enunciado de (4) como um todo orgânico de sentido.

Em ambos os casos, o das inserções em (3) e o das supressões em (4), há um *movimento de modelagem da materialidade linguística*. Este se define não por uma reformulação com ênfase na relação língua-enunciação (a exemplo dos movimentos de reforço e atenuação da argumentação, realizados pelos procedimentos de topicalização e eufemização acima descritos), mas por uma reformulação com foco na relação língua-enunciado (a exemplo do movimento de variação vocabular, executado pelo procedimento de substituição lexical também anteriormente descrito). Dito de modo mais simples: a reformulação, aqui, mais do que a um efeito semântico, visa a um rearranjo formal – embora este seja também regrado pelos contornos do sentido.



Análise enunciativa do dizer do locutor sobre os atos/ processos de produção e revisão textual

Por limites de espaço, otimizaremos esta segunda parte da análise apresentando, de início, o segundo conjunto de recortes enunciativos e, em seguida, nossos comentários:

(5) Durante a formação básica, eu tive a oportunidade de desfrutar de uma ótima alfabetização, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. Ainda nesse período, os professores que me lecionavam eram referência na região do [nome da região do município], o que permitiu que as aulas das duas línguas fossem muito produtivas e ricas em aprendizado. Esse conhecimento foi produzido por meio de aulas com o foco em gramática, leitura e produção de texto [...]. Já na [nome da instituição 2, pública], dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o foco era maior em leitura e em estudo da gramática. Além disso, a aprendizagem nessa instituição pública foi mais diversificada: ferramentas pedagógicas, como elaboração de pesquisas, tornavam a produção textual algo presente durante a formação do Ensino Médio. Logo, toda minha formação profissional [sic] foi pautada em uma forte interação com a Língua, principalmente, a Portuguesa.

(6) [...] eu não entendia como um texto se comportava. Para mim, as letras apenas seguiam uma ordem aleatória. Não conseguia entender a relação de ideias que elas traçavam – observava apenas uma “sopa de letrinhas”. [...] Logo percebi [...] que um texto pode ter inúmeras formas, contextos e mensagens. Hoje, no curso preparatório para o vestibular, compreendo melhor o que é um texto. Vejo que, além de traçar ideias, é uma forma de expressão.

(7) Em todos os textos que podem ser escritos, a revisão é crucial. No meu contexto atual de produção textual, o qual tem o foco no texto dissertativo-argumentativo, a redação deve ser clara e objetiva, tendo em vista o limite de linhas estabelecido pela prova. Nessa perspectiva, não é possível corresponder ao que a banca do vestibular solicitou sem a revisão. A releitura do texto, antes de pronto, é fundamental para tornar a leitura de qualquer leitor mais leve, fluída e compreensível. Sendo assim, a fim de proporcionar um texto didático, claro e objetivo, o papel da revisão é imprescindível.

(8) A mudança mais nítida que eu percebo em meus textos dissertativo-argumentativos é o uso de nexos. Após isso, por meio de uma leitura um pouco mais refinada, fica evidente a evolução de minha argumentação. [...] Interpretava a argumentação como um espaço



para “jogar” argumentos, muitas vezes desconexos, só para atingir o número máximo de linhas da redação proposto pela prova. Hoje, percebo esse espaço diferentemente. Não mais vejo apenas linhas a serem preenchidas com palavras desconectadas, mas tento enxergar esse trecho do texto como comentários. Em minha cabeça fica mais clara e simples a ideia que pretendo passar ao corretor imaginando apenas comentários a serem escritos. Querendo ou não, argumentos são comentários que vão dando forma e embasamento que sustentarão a tese. O diferente nessa perspectiva é que, de comentário em comentário, de período em período, se cria uma bela argumentação.

(9) Sem dúvida alguma, ambas as mudanças [mudanças lexicais e gramaticais resultantes da revisão do texto] envolvem em igual medida. Acredito que *de nada adianta o texto ser escrito com um vocabulário claro e objetivo, se as ideias não estão bem organizadas*. Os comentários, como ideia de argumentação, carregam justamente esse propósito: *facilitar a organização da tese, o que direciona a progressão de raciocínio e, assim, facilita ao leitor o entendimento do texto*.

(10) A principal diferença, no caso da escrita, é *conseguir enxergar como o texto ficou com mais ideias e, ainda, conseguir deixá-las mais organizadas – o que foi possível a partir da revisão. Já a leitura, após as aulas de Redação, se tornou um prazer*. Pode, por meio da evolução da minha escrita, interpretar com mais profundidade diversos textos – o que facilitou, também, *tarefas do cotidiano*. Portanto, as aulas de Redação do curso preparatório me ajudaram a *evoluir minha escrita e leitura*.

A partir desse segundo conjunto de recortes enunciativos, pontuamos as seguintes mudanças na relação aluno-linguagem desencadeadas pelas aulas de Redação no contexto pedagógico em pauta nesta investigação, no qual a revisão textual é uma prática constante:

- *Mudanças na relação do aluno com o texto*: de uma concepção de texto como “sopa de letrinhas” em “ordem aleatória” (recorte enunciativo 6), o aluno passa a uma concepção de texto como “forma de expressão” que, “além de traçar ideias”, pode ter “inúmeras formas, contextos e mensagens” (recorte enunciativo 6). Além de modificar a relação do aluno, enquanto *locutor*, com o seu próprio *dizer* – visto ele passar a reconhecer no texto um lugar para expressar-se –, essa passagem de uma concepção textual ainda



difusa a uma concepção textual mais discernível (apesar de heterogênea) implica também modificações nos modos de o estudante relacionar-se com o *alocutário* e com a *situação enunciativa*: “No meu contexto atual de produção textual, [...] não é possível corresponder ao que a banca do vestibular solicitou sem a revisão. A releitura do texto, antes de pronto, é fundamental para tornar a leitura de qualquer leitor mais leve, fluída e compreensível” (recorte enunciativo 7). Tais mudanças comprovam que, se o ato enunciativo “introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação”, nem por isso tal ato é indissociável das “situações em que ele se realiza” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83) e da “*acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87, *itálicos do autor*). Eis, aqui, por parte do estudante, uma crescente percepção do texto em sua relação constitutiva com o contexto e a interlocução.

- *Mudanças na relação do aluno com a argumentação*: de uma concepção de argumentação como “um espaço para ‘jogar’ argumentos, muitas vezes desconexos, só para atingir o número máximo de linhas da redação proposto pela prova” (recorte enunciativo 8), o aluno passa a uma concepção de argumentação como “comentários que vão dando forma e embasamento que sustentarão a tese” (recorte enunciativo 8). Além de aprimorar as maneiras de o locutor empregar a língua “para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86), essa qualificação de sua capacidade argumentativa salienta a importância da *metalinguagem* no ensino-aprendizagem de língua materna: “Hoje, percebo esse espaço [o da argumentação] diferentemente. Não mais vejo apenas linhas a serem preenchidas com palavras desconectadas, mas tento enxergar esse trecho do texto como comentários” (recorte enunciativo 8). Não se trata, aqui, de uma metalinguagem com um fim em si mesma, assentada na memorização de termos da tradição gramatical a serem do



estudante “cobrados em prova”: trata-se, isto sim, de uma metalinguagem que possibilite ao discente usar a língua para falar e escrever sobre o modo como fala e escreve usando a língua. Em outras palavras, uma terminologia mais técnica (preferencialmente, oriunda dos estudos linguísticos, como os estudos pragmáticos que investigam a relação tópico-comentário na organização informacional) que instrumentalize o aluno para analisar não uma língua estéril, fossilizada em frases artificiais, mas a língua viva, que pulsa nos textos tanto seus quanto de outrem.

• *Mudanças na relação do aluno com o léxico e a gramática:* a despeito de o aluno se referir elogiosamente às *instituições nas quais realizou sua formação escolar*, reportando um sólido ensino de gramática, leitura e produção textual – “toda minha formação profissional [sic] foi pautada em uma forte interação com a Língua, principalmente, a Portuguesa” (recorte enunciativo 5) –, o amadurecimento por ele próprio relatado de sua relação com o texto e a argumentação, no curso pré-vestibular, dá a ver o preenchimento de aparentes lacunas deixadas pela educação básica. Uma dessas lacunas diz respeito à *relação forma-sentido*: “Não conseguia entender a relação de ideias que elas [as letras] traçavam – observava apenas uma ‘sopa de letrinhas’” (recorte enunciativo 6); “A mudança mais nítida que eu percebo em meus textos dissertativo-argumentativos é o uso de nexos. Após isso, por meio de uma leitura um pouco mais refinada, fica evidente a evolução de minha argumentação” (recorte enunciativo 8). O emprego de nexos oracionais, mencionado pelo estudante como uma mudança significativa em suas produções textuais, demonstra transformações de sua relação com o léxico e a gramática. Afinal, a aprendizagem e a utilização de articuladores textuais, operadores argumentativos, modalizadores, dentre outras ferramentas de textualização, asseguram ao texto tanto um vocabulário mais diversificado quanto uma sintaxe mais elaborada e, conseqüentemente, uma argumentação mais



sofisticada: “Sem dúvida alguma, ambas as mudanças [mudanças lexicais e gramaticais resultantes da revisão do texto] envolvem em igual medida. Acredito que de nada adianta o texto ser escrito com um vocabulário claro e objetivo, se as ideias não estão bem organizadas. Os comentários, como ideia de argumentação, carregam justamente esse propósito: facilitar a organização da tese, o que direciona a progressão de raciocínio e, assim, facilita ao leitor o entendimento do texto” (recorte enunciativo 9). Vemos, aqui, o aluno cada vez mais sensível ao fato de que “Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua” (BENVENISTE, 2005 [1964], p. 136)⁷¹.

• *Mudanças na relação do aluno com a produção textual*: do exercício de um ato/processo enunciativo mais restrito – a revisão do texto –, o aluno passa à apreensão de um ato/processo enunciativo mais abrangente – a produção textual como um todo. Esta inclui não apenas o ato/processo de revisar, mas também o ato/processo de ler a proposta de redação, o ato/processo de planejar o texto e o ato/processo de propriamente escrevê-lo. Leitura, planejamento, escrita e revisão são, assim, atividades enunciativas implicadas na produção textual. A apreensão desse grande ato/processo de enunciação que é a elaboração do texto, em toda sua complexidade e dinamicidade, repercute na relação do discente com a língua escrita, tanto em contexto pedagógico quanto além deste: “A principal diferença, no caso da escrita, é conseguir enxergar como o texto ficou com mais ideias e, ainda, conseguir deixá-las mais organizadas – o que foi possível a partir da revisão. Já a leitura, após as aulas de Redação, se tornou um prazer. Pude, por meio da evolução da minha escrita,

71. Essa citação consta no artigo *Os níveis da análise linguística* (1964), o qual não integra nosso *corpus textual de pesquisa*, mas dá início a uma problematização sobre a relação forma-sentido retomada e aprofundada no texto *A forma e o sentido na linguagem* (1966), este sim presente em nosso *corpus teórico*.



interpretar com mais profundidade diversos textos – o que facilitou, também, tarefas do cotidiano. Portanto, as aulas de Redação do curso preparatório me ajudaram a evoluir minha escrita e leitura” (recorte enunciativo 10). Transitando da posição de escrevente à posição de leitor, e vice-versa, no ato/processo enunciativo de produção textual, em geral, e no ato/processo enunciativo de revisão, em particular, o aluno, na condição de locutor, desenvolve uma “relação constante e necessária com sua enunciação [escrita]” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84, acréscimo nosso), aprimorando seus modos de constituição, na e pela língua escrita, como sujeito de linguagem.

Últimas palavras

No intuito de concluir, reiteramos as três questões formuladas na introdução e buscamos respondê-las: 1) *Como a revisão textual pode ser concebida à luz da enunciação benvenistiana?* 2) *Quais são os efeitos do revisar sobre o redigir na escrita?* 3) *Qual é o papel da revisão na produção textual em contexto pedagógico?*

As análises empreendidas viabilizaram, de um lado, uma descrição mais estritamente linguística das transformações sofridas pelo texto após a revisão deste e, de outro, uma explicação mais ampla dos deslocamentos executados pelo aluno em sua relação com a língua escrita na produção textual, de maneira geral, e na revisão textual, de maneira específica. Se a análise dos dois primeiros fatos enunciativos – via recortes (1), (2), (3) e (4) – permite-nos visualizar as modificações entre o rascunho e a versão final do texto operadas no ato/processo enunciativo de revisão, a análise do terceiro fato enunciativo – via recortes (5), (6), (7), (8), (9) e (10) – possibilita-nos vislumbrar mudanças na relação aluno-linguagem emergentes desse ato/processo.



Os resultados das análises estão sistematizados nos quadros-síntese a seguir:

Quadro 1: Quadro-síntese da primeira parte da análise

MOVIMENTOS DISCURSIVOS	PROCEDIMENTOS ACESSÓRIOS
Movimento de reforço argumentativo.	Procedimento de topicalização.
Movimento de variação vocabular.	Procedimento de substituição lexical.
Movimento de atenuação argumentativa.	Procedimento de eufemização.
Movimento de modelagem da materialidade linguística.	Procedimentos de supressões e inserções sintagmáticas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2: Quadro-síntese da segunda parte da análise

MUDANÇAS NA RELAÇÃO ALUNO-LINGUAGEM	
Mudanças na relação do aluno com o texto.	Percepção da heterogeneidade das manifestações textuais e da relação constitutiva entre texto, contexto e interlocução.
Mudanças na relação do aluno com a argumentação.	Qualificação da capacidade argumentativa e aquisição de uma metalinguagem produtiva para analisar textos.
Mudanças na relação do aluno com o léxico e a gramática.	Sensibilização quanto à relação forma-sentido no funcionamento discursivo da língua e no entrecruzamento de escolhas vocabulares e construções sintáticas.
Mudanças na relação do aluno com a produção textual.	Apreensão da complexidade e da dinamicidade do ato/processo de produção textual, que inclui os atos/processos de leitura da proposta, planejamento do texto, escrita propriamente dita e revisão textual.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Respondendo à primeira pergunta: a revisão textual pode ser concebida à luz da enunciação benvenistiana como *um ato/processo enunciativo que supõe um retornar ao escrito para reformulá-lo, a partir de um desdobramento do eu em eu leitor e eu escrevente, desdobramento este no qual o locutor-revisor constitui-se sujeito de linguagem e renova sua relação com a leitura e a escrita ao ajustar a relação*



forma-sentido em seu texto a partir da projeção de distintos alocutários. Entretanto, em contexto pedagógico, o ato/processo enunciativo de revisão distingue-se dos atos de *re-escrita* (JUCHEM, 2012) e *autoavaliação* (KNACK; OLIVEIRA, 2017). Isso porque, de um lado, a revisão acontece durante a produção do texto e antes da sua avaliação por outrem – diferentemente da *re-escrita*, que ocorre após a produção do texto pelo aluno e a avaliação dele pelo professor, pelo colega ou pelo próprio estudante; de outro lado, a revisão dispensa o preenchimento de uma grade avaliativa com parâmetros e descritores detalhados – diferentemente da *autoavaliação*, que se concretiza a partir da contemplação desses critérios avaliativos.

Respondendo à segunda pergunta: os efeitos do revisar sobre o redigir na escrita são reformulações como as que caracterizam os movimentos discursivos elencados no quadro 1. Tais reformulações consistem em retornos do locutor ao escrito para reformulá-lo, retornos estes que são orientados ora pela relação língua-enunciação (como nos movimentos 1 e 3), ora pela relação língua-enunciado (como nos movimentos 2 e 4). Em ambos os casos, há uma negociação do locutor com a língua, num jogo forma-sentido que, porém, configura-se de modo distinto em cada caso. No primeiro, é a *semantização* que predomina, com o locutor buscando produzir efeitos de sentido deliberados para agir sobre o outro, como nos movimentos de reforço e atenuação da argumentação. No segundo, é a *sintagmatização* que prevalece, com o locutor procedendo a rearranjos formais para agir sobre o enunciado, como nos movimentos de variação vocabular e modelagem da materialidade linguística.

Respondendo à terceira pergunta: o papel da revisão na produção textual em contexto pedagógico é o de um eixo organizador desta. Essa centralidade da revisão deve-se ao fato de ela balizar os outros atos/processos enunciativos “micro” que, com ela, integram o ato/processo enunciativo “macro” da produção textual: os atos/processos enunciativos de leitura da proposta de



redação, planejamento do texto e escrita deste. Afinal, é na revisão que o locutor averigua se fez uma leitura adequada da proposta, bem como se executou com êxito o projeto enunciativo planejado e levado a cabo na escrita após essa leitura. O revisar acede, assim, à condição de mecanismo estruturante do redigir, da produção textual como um todo complexo e dinâmico que supõe múltiplos fatores, dos quais não fornecemos senão uma singela amostra aqui.

Deslocando-se, no ato/processo enunciativo de revisão textual, entre os lugares de escrevente e leitor do próprio escrito, o aluno vai instaurando-se cada vez mais proficientemente na estrutura da enunciação escrita. Tal estrutura enunciativa comporta os elementos indispensáveis à comunicação intersubjetiva: o locutor (*eu*), o alocutário (*tu*), o objeto da alocução (*ele*) e a situação discursiva (*aqui-agora*), elementos estes que constituem e são constituídos tanto pelos instrumentos linguísticos de realização da enunciação quanto pelas práticas sociais que permeiam os usos da língua e medeiam as relações humanas. A instauração nessa estrutura é, pois, o que faculta ao aluno a sua integração à sociedade letrada.

Referências

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1958], p. 284-293.

BENVENISTE, Émile. Os níveis da análise linguística. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1964], p. 127-140.

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1965], p. 68-80.

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1966], p. 220-242.



BENVENISTE, Émile. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1968], p. 93-104.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1970], p. 81-90.

DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Édition in Press, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação (primeira parte). *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 07-67, 2001.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento. A voz como objeto de uma antropologia da enunciação. *Working Papers em Linguística*, v. 19, p. 35-53, 2019.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KNACK, Carolina; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. A avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. *Desenredo*, v. 13, p. 706-732, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Uma semântica do homem que fala, ouve, escreve e lê em sala de aula: a enunciação benvenistiana e o ensino de língua materna no Brasil. *PERcursos Linguísticos*, v. 8, p. 92-112, 2018.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação*. 2016. 143 f.



Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

STUMPF, Elisa Marchioro. *No limite do diálogo: eufemismo e enunciação em Émile Benveniste*. 2017. 118 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TEIXEIRA, Marlene. “A linguagem serve para viver”: contribuição de Benveniste para análises no campo aplicado. *Linguagem & Ensino*, v. 15, p. 439-456, 2012.





Sérgio Ferreira

“Ei, você é surdo ou ouvinte?”:
o termo ‘(não) Surdo’ como um olhar
possível sobre o ouvinte
na comunidade surda

**Resumo:**

Este texto apresenta reflexões com base no termo (não) Surdo, sujeito que ouve, é falante de língua de sinais, convive com os Surdos, porém que difere do sujeito ouvinte. Neste texto é assumido o desafio de debater e refletir a parte do campo dos Estudos Surdos (FERNANDES, 2003, 2007; LADD, 1998, 2003; PADDEN & HUMPHRIES, 1988; SKLIAR, 1998; STROBEL, 2008, 2015) sobre as contribuições e implicações que o termo (não)Surdo oferece quando aceitamos o desafio de olhar na perspectiva da diferença o sujeito ouvinte que participa e transita pela comunidade surda, principalmente, no que diz respeito ao seu vínculo do (não) Surdo com o povo surdo.

Palavras-chave:

Língua de Sinais; comunidade surda; (não) Surdo; Estudos Surdos.

Introdução

Após uma década e meia de convivência com Surdos⁷² falantes⁷³ de Libras⁷⁴, por vezes, costumo refletir sobre a recorrente e famigerada pergunta em língua de sinais: VOCÊ SURD@ OU OUVINTE^{75?76} que em português equivale: Você é surdo ou ouvinte?

Pressuponho que não fui o único a ser indagado dessa forma e talvez você, assim como outras pessoas já receberam tal questionamento. Importante informar que essa conhecida indagação, geralmente, é realizada por Surdos aos seus interlocutores em um momento de comunicação e interação em língua de sinais.

Ao refletir sobre esse questionamento, penso que ele nos revela, não só, apenas um simples esforço da pessoa surda em descobrir a condição sensorial de tal interlocutor no momento da comunicação, mas também, pode evidenciar que essa dúvida aparente da pessoa surda ocorre em virtude da presença dos

72. Surdo representado com a letra "S" em maiúsculo será usado neste trabalho para diferenciar de surdo com letra "s" minúsculo, pois entendo conforme Ferreira (2019) que através de uma concepção sócioantropológica o termo "Surdo" concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não como uma deficiência a ser eliminada.

73. Aqui o termo "falante" decorre do termo "fala", e neste texto, é empregado no sentido de oposição à escrita.

74. O termo "Libras" refere-se à forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, segundo a Lei Federal nº 10. 436, de 24 de abril de 2002.

75. Ouvinte aqui é entendido, segundo Strobel (2018, p. 15), que compreende como a "palavra usada pelo povo surdo para designar aqueles sujeitos que não são surdos".

76. O registro da frase em Libras usada neste trabalho foi feito em glosa conforme Xavier (2014, p. 8) que informa que nesse sistema de notação registra-se "os sinais por meio de uma palavra que corresponde a uma de suas traduções possíveis para o português. Nos casos em que essa tradução, sempre grafada com letras maiúsculas, resulta em mais de uma palavra do português, utiliza-se o hífen como forma de indicar que elas representam conjuntamente um mesmo sinal. Emprega-se o arroba (@) no lugar de desinências de gênero de palavras do português, em virtude de os sinais não apresentarem marcas do mesmo tipo".



aspectos da cultura surda⁷⁷ atribuída a língua de sinais que emergem no contexto de interação linguística entre os usuários.

Vale lembrar que a língua de sinais funciona como um marcador cultural de diferença e um dos principais artefatos representante da cultura surda e do povo surdo⁷⁸ (STROBEL, 2008). Nessa perspectiva, ao falar em língua de sinais, um ouvinte pode ser possivelmente confundido com uma pessoa surda sinalizante⁷⁹. Além disso, em contexto brasileiro, o uso da língua de sinais é comumente, na comunidade surda⁸⁰, atribuída às pessoas surdas e não aos ouvintes ou (não) Surdos⁸¹, embora muitos destes façam uso constante dessa língua, como é o caso, dos tradutores intérpretes de Libras (TILS)⁸², dos professores de Libras⁸³ e dos demais profissionais bilíngues⁸⁴ em nosso país.

77. Termo entendido como "a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual" (QUADROS, 2004, p. 10).

78. Termo entendido como "sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços" (STROBEL, 2008, p. 29)

79. O termo sinalizante aqui é entendido como a pessoa que usa a língua de sinais no momento da comunicação com seus interlocutores.

80. Comunidade surda aqui é entendida, conforme Strobel (2015, p. 38): "entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes- membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros- que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização."

81. O termo (não) Surdo aqui é entendido conforme Ferreira (2019), que usa esse termo para se referir as pessoas ouvintes da comunidade surda que usam língua de sinais e são aliados do povo surdo na luta contra todo tipo de opressão ouvintistas. Esse termo também será debatido ao longo do texto.

82. Aqui neste trabalho entende-se por tradutor e intérprete de Libras conforme a lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, que em seu art. 2º destaca que este profissional é aquele que possui a competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://bit.ly/2lus8zl>>. Acesso em: 7 jul. 2019.

83. Aqui este termo é usado para se referir aos profissionais (Surdos, não-Surdos ou ouvintes) habilitados para o ensino de Libras conforme a legislação vigente do país.

84. Neste trabalho, este termo refere-se ao sujeito Surdo ou ouvinte que, além do português, sabe língua de sinais e atua na educação de Surdos (QUADROS, 2006).



Recentemente, no Brasil, pesquisadores progressivamente têm empregado em seus trabalhos acadêmicos o termo *(não) Surdo* para se referirem à pessoa ouvinte que se relaciona com a comunidade surda (FERREIRA, 2019; GUIMARÃES, 2013; LOPES TERCEIRO, 2018). No entanto, embora seja notável a existência e a utilização desse termo, acredito ser relevante o debate em torno dos aspectos de identidade que orbitam o sujeito *(não) Surdo*, uma vez que, ao se adentrar na comunidade surda a partir da língua de sinais, o contexto se complexifica perante a multiplicidade dos sentidos conferidos pela comunidade científica aos termos: *Surdo*, *ouvinte* e *(não) Surdo*.

Nessa perspectiva este texto se propõe a discutir algumas das nuances e implicações que podem ser atribuídos ao uso de cada um desses termos relativos aos falantes de língua de sinais. Como este trabalho parte das minhas leituras acadêmicas, bem como, da experiência construída ao longo da minha trajetória como aprendiz/usuário/profissional e pesquisador da linguística aplicada das línguas de sinais em contexto brasileiro, optei pela comunidade surda brasileira como base para cumprir com as intenções desse trabalho, assim como pela Libras partindo das seguintes alegações: (1) essa língua é atribuída pela sociedade habitualmente às pessoas surdas; (2) essa língua é percebida pela sociedade como tendo um lugar específico e restrito, diferente daquele ocupado pelo Português; e (3) o uso de um ou outro termo (*ouvinte* ou *(não) Surdo*) em alusão a pessoa que ouve e usa Libras está ligado “a uma série específica de investimentos epistemológicos e ontológicos que precisam ser explorados a fim de que se compreendam as funções sociais” (JORDÃO, 2014, p. 14), culturais, políticas, linguísticas e identitárias que a Libras assume na comunidade surda brasileira.

No intuito de efetuar os objetivos deste trabalho, o artigo será organizado da seguinte maneira: inicialmente será apresentado o termo *Surdo* e, posteriormente, *ouvinte* a partir dos trabalhos de intelectuais do campo de Estudos Surdos em Educação (FERNANDES, 2003, 2007; LADD, 1998, 2003; PERLIN 1998, 2003; QUADROS,



2004; SKLIAR, 1998; STROBEL, 2008, 2015) entre outros a fim de apresentar, explorar e debater as especificidades atribuídas a estes termos. Em seguida, com a finalidade de ampliar o debate em relação ao termo (*não*) *Surdo*, apresento estudos que tratam do tema dentro do campo dos Estudos Surdos (FERREIRA, 2019; ANATER, 2008; MARQUES, 2008), a fim de tecer considerações pertinentes sobre esse sujeito que é *ouvinte*, mas que apresenta características singulares dignas de atenção, debate e registro.

Por fim, traçarei as considerações finais a respeito deste trabalho, assim como, suas contribuições para a comunidade surda e sugestões para a comunidade científica com relação a trabalhos futuros.

“Sou surdo”

Historicamente, Surdos de todo o mundo foram percebidos como pessoas limitadas e incapazes de ter uma língua e cultura diferente das pessoas ouvintes, bem como, exercer sua cidadania e gozar de todos os seus direitos sociais como as demais pessoas da sociedade onde vivem. Segundo Strobel (2008, p. 32) os Surdos foram “estereotipados como seres inferiores, pois afinal, faltava-lhes a propriedade essencial para a sociedade que é a linguagem oral e auditiva”. No entanto, como nos adverte Ladd (2003, p. 15):

[...] à crença amplamente aceita entre as comunidades surdas autônomas é de que sua situação existencial é primariamente de uma minoria linguística, e não de um grupo deficiente.⁸⁵

Segundo Ladd (2003) a teoria da deficiência alcançou um grande avanço na década de 1980, mesmo período histórico em que de acordo com Napier & Leeson (2016) é criado o termo *Estudos Surdos* que dá origem ao atual campo de estudos que leva o mesmo nome e

85. No original: “the belief widely held among signing Deaf communities – that their existential situation is primarily that of a language minority, rather than as a disabled group.”



que tem subsidiado academicamente a sistematização conceitual e investigativa na área sobre ações educativas e proposições linguísticas, definindo uma aproximação muito particular ao conhecimento e aos discursos sobre a surdez (NASCIMENTO, 2017, p. 20-21).

Vale registrar que esse novo campo de estudos na época começou a atrair muitos

pesquisadores interessados em explorar a língua, a cultura e a vida de usuários surdos de língua de sinais a partir da perspectiva de um modelo social, em vez de clínico-terapêutico, e começaram a se identificar com os estudiosos dos Estudos Surdos (NAPIER & LEESON, 2016, p. 27).

Nessa perspectiva podemos afirmar que numerosos e relevantes trabalhos emergiram sobre os mais variados temas ligados aos Surdos e toda comunidade surda (LADD, 1998; LANE, 1992; WRIGLEY, 1996). Carol Padden e Tom Humphries, em 1988, por exemplo, realizaram estudos pioneiros sobre a cultura surda, reconhecendo e advogando em favor dos Surdos como um grupo linguístico minoritário e com cultura própria compartilhada com sua comunidade (STROBEL, 2008).

No Brasil, muitos pesquisadores têm trabalhado arduamente pelo reconhecimento do povo surdo como minoria linguística. Além disso, pela defesa da garantia dos direitos sociais e humanos de toda e qualquer pessoa surda para que ela possa viver e compartilhar da cultura surda e da língua de sinais da comunidade surda da qual faz parte (FERNANDES, 2003; 2007; JESUS, 2016; LOPES TERCEIRO, 2018; NASCIMENTO, 2017; PERLIN, 2003; QUADROS, 1995; 1999, 2006; SILVA, 2016; STROBEL, 2008).

Partindo da perspectiva anterior, que reconhece os Surdos como minoria linguística, é oportuno ressaltar que o termo *Surdo*, também envolve questões de identidade. Em outras palavras quando uma pessoa que não ouve, fala em língua de sinais e afirma que é 'Surda', certamente, está declarando muito mais do que sua



condição sensorial auditiva. De outra forma, está afirmando e reconhecendo sua identidade surda.

Para Perlin (1998) os Surdos possuem identidade surda, que não é fixa e está associada de forma íntima a questões da linguagem. Segundo a autora isso acontece pelo fato da linguagem não ser estática, ser interpelada entre sujeitos e atribuir sentidos múltiplos de acordo com uma gama de fatores. Como vemos em Perlin (1998, p. 8):

Um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada pode constituir uma identidade referendada nesta ótica. Mas um surdo que vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade.

Assim, para a autora o meio em que o sujeito Surdo vive também exerce forte influência sobre a constituição de sua identidade, pois ela está sujeita as contingências que a interpela. Apesar disso, não podemos esquecer que “a emergência do termo da identidade surda assegura seu lugar ao tentar mudar as conjunturas históricas e discursivas” (PERLIN, 1998, p. 10), relativas os Surdos e a surdez.

Nessa esteira de pensamento, trago à baila o pesquisador e intelectual Surdo britânico Paddy Ladd que através do conceito “Deafhood”⁸⁶ empreende

[...] uma forte crítica ao termo “surdez” (deafness) para designar a totalidade da experiência da perda auditiva e por ser um conceito clínico que vê o sujeito Surdo como alguém a ser corrigido (LOPES TERCEIRO, 2018, p. 30).

Além da crítica contra a surdez a noção de Deafhood cunhada por Ladd, no final da década de 90, nos fornece uma nova oportunidade de entender os Surdos na contemporaneidade. Em outras palavras, uma maneira alternativa de olhar o Surdo com um sujeito

86. Termo cunhado por Paddy Ladd na década de 90 entendida como “um conceito que busca narrar a experiência de ser Surdo, de forma coletiva e cultural” (LOPES TERCEIRO, 2018, p. 26).



coletivo e com práticas culturais e identitárias singulares, bem como, esse termo oferece uma perspectiva diferente e positiva sobre o que significa 'ser Surdo' no mundo. Nas palavras de Ladd (2005, p. 13):

Proponho um novo modelo linguístico-cultural que permite a experiência surda ser mais apropriadamente compreendida, não apenas como uma experiência cultural. Esse modelo também permite o início da investigação acerca da locação administrativa dos Outros oprimidos com grupos mais apropriados.

Segundo o autor este novo modelo concede não apenas uma simples forma de rejeitar uma concepção clínica-terapêutica da surdez, como também, “representa um processo - a luta de cada criança surda, família surda e adulto surdo para explicar, para si e para o outro, sua própria existência no mundo” (LADD, 2003, p. 3).

De acordo com as pesquisadoras Munoz-Baell & Ruiz (2000, p. 40):

[...] um número cada vez maior de pessoas surdas não se consideram deficiente ou incapacitado, mas afirmam serem vistos e respeitados como um grupo cultural distinto com suas próprias crenças, necessidades, opiniões, costumes e língua.

Em concordância com as autoras, penso que talvez essa autocompreensão e posicionamento dos Surdos sejam, também, em virtude da crescente participação destes sujeitos nos diferentes espaços sociais, como as instituições de ensino superior (compreendida como um importante local de formação intelectual) e os movimentos sociais Surdos que na coletividade surda constroem, reconstróem e ressignificam quem são através de suas práticas culturais, linguísticas e políticas.

No entanto é importante advertir que essa coletividade surda, que se assenta sobre uma concepção sociocultural de sujeito, não é homogênea, e nela reside uma multiplicidade de identidades e sentidos atribuídos conforme suas trajetórias, práticas e relações sociais. Pois como afirmam Munoz-Baell & Ruiz (2000, p. 40):



O modelo sociocultural reconhece diferenças sociolinguísticas significativas entre pessoas que se autodenominam surdas e pessoas que se autodenominam deficiente auditivo, pessoas que se sentem orgulhosas de pertencer à comunidade surda e aquelas que a rejeitam, porque em geral pertencem a realidades culturais e linguísticas separadas.

No que tange a essa diferença, entre Surdo e deficiente auditivo, apontado pelas autoras, Ladd (2003) nos informa que a comunidade surda a partir da década de 70 passou a adotar o termo 'Surdo' com letra inicial em maiúsculo 'S', para se referirem a si mesmos como 'culturalmente Surdos'. De acordo com o autor, esse termo foi idealizado pelo pesquisador James Woodward em 1972 e que, em sentido complementar, na década de 80 outros pesquisadores propuseram um refinamento da definição desse termo. Como vemos em Padden & Humphries (1988, p. 2):

Seguindo uma convenção proposta por James Woodward (1972), usamos *surdo* com letras minúsculas quando nos referimos à condição audiológica de não ouvir, e *Surdo* com a letra inicial em maiúsculo para se referir a um grupo particular de pessoas surdas que compartilham uma língua [...] e uma cultura.

Como vemos acima, uma das contribuições da definição apresentada por estes autores, e a questão relativa à língua de sinais compartilhada pelo povo surdo. Partindo de uma compreensão muito próxima Furth (1973, p. 2) declara que a surdez não faz com que “seus membros façam parte de uma comunidade natural”. Assim como Higgins (1979, p. 5), no que se refere aos Surdos, afirma que “a surdez não é uma condição suficiente para se pertencer às comunidades surdas, embora algum grau de perda auditiva seja uma condição necessária”.

Ainda no que tange ao termo Surdo e a língua de sinais, para Ladd (2003) é justamente nessa língua que reside todas as visões de mundo, valores, normas e crenças dos Surdos, e é por meio da interação dela que nos últimos 200 anos, ou mais, que os Surdos adquiriram a cultura surda nas comunidades surdas.



Sem a intenção de concluir o debate, mas de encaminhar para o fechamento desta seção, gostaria de registrar e reiterar minha conformidade com o entendimento do Surdo como sujeito cultural e linguisticamente diferente, que luta todos os dias para manter sua identidade surda. Em definitiva e consonância com os intelectuais que militam com povo surdo é importante assumir um compromisso de

[...] formar uma comunidade surda mais justa, onde não houvesse opressão de prática do ouvintismo⁸⁷, passando por uma metamorfose do historicismo para história cultural e lá, os sujeitos surdos serão simplesmente autênticos 'Surdos!'" (STROBEL, 2008, p. 148).

Por fim, espero que essa breve revisão sobre o termo *Surdo* auxilie você leitor, no seu “passeio” por este artigo e contribua na leitura das próximas seções, onde a saber, a seguinte tratará sobre o debate em torno *ouvinte* e (*não*) *Surdo* com o intuito de refletir sobre as características e singularidade que estes termos apresentam na comunidade surda.

“Sou ouvinte”

Como vimos na seção anterior, a comunidade surda é um espaço diverso composto por Surdos e ouvintes. No entanto, apesar dessa diversidade a relação entre estes sujeitos não é tão harmoniosa como parece. Com relação a isso, Higgins (1979) declara que os Surdos são céticos com referência as intenções dos ouvintes. Este autor comenta que certa vez, um Surdo afirmou que “quando um ouvinte começa a se aliar com o surdo, os surdos começam a se perguntar por que essa pessoa ouvinte está aqui. O que esse

87. Termo que de acordo com Skliar (1998) pode ser traduzido por práticas e representações ouvintes que narram os Surdos como incompletos e por isso eles são obrigados a negar suas próprias práticas culturais para perceber-se como ouvintes.



ouvinte está querendo?” (HIGGINS, 1979, p. 10). Provavelmente as respostas para esta pergunta são inúmeras, porém as causas que originam uma pergunta como esta, pode ser frutos de uma forte e duradoura opressão ouvintista contra o povo surdo.

Durante séculos a história tem sido testemunha da luta do povo surdo contra as atrocidades cometidas por vários ouvintes, orientados por uma crescente filosofia oralista, que escolheram não reconhecer os Surdos como um grupo culturalmente diferente. Além de disso, negaram os direitos das pessoas surdas, como de usar e estudar sua própria língua, a língua de sinais do povo surdo das diversas comunidades surdas distribuídas pelo mundo.

Nesse contexto, de acordo com Ladd (1998) a filosofia oralista atinge seu ápice em 1880 no congresso de Milão, organizado e movido pelo intuito de abolir o uso da língua de sinais nas escolas de Surdos no mundo. Em outras palavras, muitos ouvintes adeptos do oralismo almejavam “remover as línguas de sinais e os professores surdos das escolas, para substituí-las apenas pela comunicação falada e, assim, proibir as crianças surdas de usar a língua de sinais umas com as outras.” (LADD, 1998, p. 31).

E infelizmente conseguiram, Ladd (2003) declara que por mais quase um século o oralismo se espalhou por todo planeta. Segundo este autor, muitos Surdos descreviam o oralismo como um “holocausto Surdo”, em virtude da crescente conscientização dos Surdos nas comunidades surdas pelo mundo, do grande quantidade de pessoas escandalizadas, do uso de vocabulário político das pessoas ouvintistas da época, e por fim pela comparação com o incomparável genocídio de judeus cometido pelos nazistas na segunda guerra mundial que interromperam milhões de vidas (LADD, 2003).

Contudo, apesar dos discursos dominantes desse período, Surdos de todo o mundo se organizaram para combater o oralismo.



Como nos lembra Perlin (1998, p. 27) “para sobreviver eles fundam associações, e através de um processo de socialização, protegem a comunidade surda dos fracassos”. De acordo com Ladd (1998) muitas ações de resistência e enfrentamento contra o oralismo foram organizadas pelas comunidades surdas com as contribuições dos ‘aliados’, termo que o autor usa para se referir aos ouvintes que militam pela causa surda.

Ao observarmos as narrativas surdas sobre suas histórias de vida (JESUS, 2016; LOPES TERCEIRO, 2018; SILVA, 2016), vamos perceber que todas elas fazem menção de muitos ouvintes, próximos ou distantes, que fizeram parte de suas trajetórias. Conforme apontam Leigh et al. (1998, p. 330):

[...] a comunidade surda representa uma entidade diversa que abrange um amplo espectro de pessoas surdas, com deficiência auditiva e ouvintes que se afiliam à comunidade por vários motivos.

No que se refere a essa filiação, no caso dos ouvintes, muitos geralmente participam da comunidade surda por questões familiares, religiosas, acadêmicas, profissionais, entre outras. O fato é que apesar das mais variadas razões que encorajam um ouvinte a participar e se envolver com a comunidade surda, essas ações nunca farão desse ouvinte um Surdo. Pois como vemos em Higgins (1979, p. 11):

Alguns indivíduos ouvintes são membros por cordialidade das comunidades surdas. Podem ser educadores, conselheiros, intérpretes ou amigos de surdos. Muitas vezes eles têm surdez em suas famílias: pais, irmãos, filhos ou até mesmo cônjuges surdos. No entanto, a sua filiação é apenas isso, uma cortesia, que reconhece o fato fundamental de que não importa o quão empáticos eles sejam, não importa que haja surdez em suas famílias, eles não são surdos e nunca podem realmente saber o que significa ser surdos.

Como observamos nas palavras do autor, participar da comunidade surda não nos torna Surdos. Diante disso, nunca devemos nos esquecer de que por mais que um ouvinte fale em língua de sinais, se envolva com a comunidade surda ou até mesmo milite no



movimento surdo político, ainda assim, não anula o fato de que esse ouvinte usar uma língua (oral e escrita) altamente prestigiada devido à sociedade grafocêntrica na qual está situada. Tampouco os isenta dos privilégios que são concedidos a todos os cidadãos ouvintes, como, por exemplo, o direito de estudar e aprender em sua língua materna durante todo seu processo de escolarização no próprio país.

No que corresponde o termo *ouvinte*, objeto de reflexão desta seção, reconheço que, assim como, o termo Surdo, é atribuído uma multiplicidade de sentidos construídos ao longo de décadas de convivências entre sujeitos, dentro e fora da comunidade surda. Quando uma pessoa afirma que é *ouvinte*, não apenas revela sua condição auditiva, mas trás a tona toda uma gama de elementos que compõe sua forma de ser e estar no mundo.

Partindo da premissa que os ouvintes também são um grupo marcado pela diferença e diversidade cultural e linguística em relação ao povo surdo. Os ouvintes podem se tornar aliados (LADD, 1998, 2003) e unir forças com os Surdos para fortalecer a comunidade surda na luta por seus direitos.

Em síntese, encerro essa seção reconhecendo a importância que o debate das questões que orbitam o termo *ouvinte* recebe quando se pretende discutir sob a ótica da diferença (SILVA, 2012), porém envolto por fatos históricos que a trajetória do uso desse termo no âmbito acadêmico e comunitário revela.

Diante do exposto, passo agora para última seção, onde apresento algumas reflexões sobre o termo (não) Surdo e suas implicações de uso na comunidade surda.



“Sou (não) Surdo”

Quando uma pessoa é questionada na comunidade surda, se é Surdo ou ouvinte, dificilmente você verá alguém respondendo que é *(não) Surdo*. Porventura o que pode ocorrer é um indivíduo refutar esse tipo de pergunta afirmando que é *Surdo* ou *ouvinte*. Quero chamar atenção aqui para o fato de que mesmo que a comunidade surda seja um lugar onde convivem pessoas com tantas histórias, trajetórias e identidades distintas (HIGGINS, 1979; PADDEN & HUMPHRIES, 1988; PERLIN, 1998; STROBEL, 2008), ainda assim, muitos dessa comunidade, ignorando a multiplicidade de identidades e sentidos construídos nessa rede de relações, insistem em polarizar e categorizar a maioria seus membros, geralmente, apenas em grupos de Surdos ou grupos de ouvintes.

No que corresponde aos ouvintes da comunidade surda, Ferreira (2019, p. 27) nos informa que eles participam dessa comunidade, pois “de alguma forma estabelecem uma relação com os surdos, seja de amizade, parentesco, relação profissional e/ou de militância no movimento surdo”. Vale lembrar que existem ouvintes que só participam da comunidade surda, porém que não estabelecem nenhum vínculo com um Surdo. Em tal caso, esses ouvintes são vistos de maneira diferente daqueles que, além de participar da comunidade surda, criam um elo com os Surdos.

No que corresponde a estes sujeitos, Quadros (2006, p. 9) destaca que “esses ouvintes estão sensíveis aos olhares surdos”. E é justamente sobre esses ouvintes que me interessa discutir daqui em diante.

Ao longo dos últimos trinta anos os pesquisadores brasileiros têm utilizado termos e significados para se referir aos ouvintes que participam (ou não) da comunidade surda brasileira. Para este texto



selecionei dois dos termos que costumeiramente aparecem em trabalhos vinculados aos Estudos Surdos em Educação, a saber: a) *ouvinte* (PERLIN, 1998; QUADROS, 2004; STROBEL, 2008), em oposição ao sujeito surdo, não apresentando restrição para ouvir e não compartilhando as experiências da cultura surda e b) *não-surdo* e *não surdo* (não hifenizado), em oposição ao sujeito surdo como em (a), porém revelando um sujeito que transita entre culturas e é reconhecido e aceito pelo povo surdo (ANATER, 2008; MARQUES, 2008).

Vale dizer que a escolha desses trabalhos não anula a possibilidade do uso desses termos em trabalhos de autores diferenciados. A razão pelo qual esses estudos foram escolhidos para este texto se deve ao fato de que todos esses autores estabelecem, em alguma medida, filiação com os Estudos Surdos em Educação durante suas trajetórias acadêmicas. Além disso, importante informar que os termos *não-surdo* e *não surdo* (não hifenizado), são escritos de maneira distintas, porém apresentam significado similar. Neste trabalho será adotado o termo (*não*) *Surdo* em substituição dos termos *não-surdo* e *não surdo* (não hifenizado). Quanto à forma de registro do termo (*não*) *Surdo*, informo que foi intencionalmente escrita com a palavra *não* entre parênteses – (*não*) ao lado do termo *Surdo* – com letra inicial em maiúsculo com a intenção de atribuir ao termo (*não*) *Surdo* um entendimento de diferença cultural e linguística, bem como, de aliança com o povo surdo demarcado pela palavra *Surdo* e não ao construto de falante não-nativo⁸⁸ intensamente questionado na linguística aplicada (FIGUEIREDO, 2011; JORDÃO, 2010; RAJAGOPALAN, 2005).

No que se refere ao termo *ouvinte*, acredito que essa seja a maneira mais usual encontrada na literatura especializada sobre

88. Esse termo aqui é entendido conforme Jordão (2014) quando informa que a este termo é atribuída uma posição de inferioridade em relação ao falante nativo. Além disso, a autora nos adverte que a ideia de falante nativo é um construto da linguística, uma idealização das teorias de aquisição que não concebe a língua como discurso e como espaço de construção de sentidos.



Surdos e surdez, e também na comunidade surda utilizada para fazer oposição às pessoas que não são Surdas. Sobre isso, em Strobel (2008, p. 15) constatamos o termo *ouvinte* conceituado como “palavra usada pelo povo surdo para designar aqueles sujeitos que não são surdos”. Essa conotação do termo como oposição aos sujeitos Surdos também pode ser identificada nas palavras de Perlin (1998, p. 1) quando conta “a minha vida de surda propriamente se passou em grande parte entre os ouvintes, poucas vezes com os surdos”. Em consonância com as autoras anteriores, Quadros (2004, p. 10), declara que “O termo ‘ouvinte’ refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos”. Em vista disso, para esses autores, a expressão *ouvinte* faz parte de um jogo binário em relação de oposição ao *Surdo*.

Em relação ao termo *(não) Surdo* é possível perceber, conforme Ferreira (2019, p. 28) que esse termo é usado para se referir “a pessoa que não ouve, porém transita pela cultura surda e cultura ouvinte estabelecendo assim um elo social e cultural com os surdos, de comunidade e militância”. Nessa perspectiva autores como Anater (2008) e Marques (2008) reforçam o entendimento de que o *(não) Surdo* é esse sujeito ouvinte que comunga e participa da cultura surda e da comunidade surda de forma singular, o que segundo Ladd (2003) é importante para tornar-se um “aliado”.

A respeito disso, importante informar que Ladd (2003) considera “aliado” o sujeito ouvinte, aqui entendido como *(não) Surdo*, que milita pela causa surda. De forma complementar Lopes Terceiro (2018, p. 57) afirma que o “não-Surdo pode ser aliado se também estiver conectado culturalmente com as lutas e resistência Surda ao ouvintismo”.

Ante o exposto e partindo da premissa que um sujeito *(não) Surdo* (ANATER, 2008; MARQUES, 2008; FERREIRA, 2019) apresenta um entendimento muito próximo do conceito de “aliado” (LADD, 1998, 2003). Posso considerar que o *(não) Surdo* é um aliado do povo surdo.



No que tange a aliança entre o *(não) Surdo* e a comunidade surda, Markowicz e Woodward (1975) advertem que o vínculo é algo a ser alcançado, pois ser membro da comunidade surda não é um status simplesmente atribuído. Nesse sentido podemos deduzir que a relação entre *Surdos* e *(não) Surdos* apresenta algumas singularidades. Nas palavras de Marques (2008, p. 81-82):

Um exemplo que podemos destacar são as pessoas não surdas que estão sempre juntas nas comunidades surdas, podendo ser os pais, os parentes próximos, os intérpretes de língua de sinais, os professores bilíngues, os usuários não surdos da língua de sinais. Essas pessoas participam do mundo efetivo da pessoa surda, pois mantêm a posição descrita, por isso as pessoas surdas aceitam sua presença no seu mundo e os convidam a divulgar suas especificidades.

Para esse autor, os *(não) Surdos* são os sujeitos que além de serem aceitos pelo povo surdo também se alinham e se engajam na comunidade surda se fazendo presente no mundo surdo. Nessa lógica, tais ações forjariam e fortaleceriam a aliança do *(não) Surdo* com o povo surdo e a comunidade surda consequentemente.

Ainda nessa direção, gostaria de atrair sua atenção, mais um momento, para as questões relativas ao alinhamento e engajamento do *(não) Surdo* com e na comunidade surda. Nessa perspectiva Ferreira (2019, p. 104) observa que na comunidade surda o

engajamento não é suficiente. Além da/o participante estar engajada/o, é preciso também estar alinhada/o com as práticas e interesses dessa comunidade que podem orbitar em torno das questões da cultura surda.

Além disso, o autor adverte que para constituir um vínculo com a comunidade surda “não basta ser usuário de língua de sinais; também é necessário ser um aliado” (FERREIRA, 2019, p. 104).

Outro fator importante relativo ao *(não) Surdo* na comunidade surda tem que ver com o compartilhamento de experiências visuais nessa comunidade. Conforme vemos em Anater (2008, p. 124):



[...] a denominação não-surdo [...] será usada como referência ao sujeito que transita entre culturas, que vivencia contextos de relação com surdos e com outros ouvintes usuários de uma língua comum, a língua de Sinais. Também, que compartilha experiências visuais, diferindo do ouvinte que é identificado pelos surdos como seu oposto, ou seja, em oposição à surdez.

Como aponta a autora, alguns dos aspectos centrais usados para distinguir o *ouvinte* do *(não) Surdo* é o compartilhamento das experiências visuais acrescido do elo linguístico com o povo surdo, ambos, elementos basilares da comunidade surda.

Em conclusão, porém no sentido de apenas interromper brevemente a discussão em torno do termo *(não) Surdo*, concordo com Anater (2008, p. 128) quando afirma que o *(não) Surdo* deve ser visto “como alguém que é diferente social, cultural e linguisticamente e passível de auto e inter-constituição através das relações que estabelece”. Vimos até aqui como a comunidade surda tem sido um lugar que agrega sujeitos diferentes e com identidades múltiplas. Contudo cabe ressaltar que essa comunidade só existe porque conta com a presença do povo surdo e que é imperativo que tanto *ouvintes* como *(não) Surdos* sempre permaneçam atentos e sensíveis aos olhares dos Surdos.

Para finalizar afirmo que estou de acordo com Perlin e Quadros (2006, p. 168), quando nos dizem que, “diante da filosofia pós-moderna, surge o ouvinte como o outro com sua alteridade, diferença e identidade”.

Tendo apresentado os principais pressupostos teóricos deste artigo, passo a próxima seção em que discuto as considerações do estudo.



Considerações

Este artigo se propôs a apresentar e discutir o termo (*não*) *Surdo*, passando primeiramente pelos termos: *Surdo* e *ouvinte*. No decorrer do texto vimos como a comunidade surda pode se traduzir em um local de construção de sentidos através das relações que acontecem entre seus membros, bem como, daqueles que por lá circulam e se aproximam devido a simpatizar-se com a língua de sinais e com outros elementos da cultura surda. Além disso, essa comunidade apresenta uma multiplicidade de sujeitos com suas trajetórias e suas identidades.

Sobre o termo *Surdo* pudemos testemunhar como nas últimas décadas vários intelectuais Surdos e (*não*) Surdos assumiram o compromisso com o povo surdo e encararam o desafio de bravamente debater, discutir e propor reflexão sobre uma série de aspectos relativos à cultura e comunidade surda. Observamos também como os Estudos Surdos em Educação pode ser um campo promissor quando se interessa em investigar questões afetas aos Surdos, a língua de sinais, a cultura e comunidade surda.

No que se refere ao *ouvinte* debati e refleti que apesar desse termo ainda ser muito utilizado pela literatura especializada da área da Surdez, língua de sinais, educação de Surdos entre outros. Ainda existem muitos aspectos ocultos e ainda não debatidos sobre esse termo, principalmente sobre aspectos ligados ao vínculo com o povo surdo e não apenas com a comunidade surda.

Em definitiva e com uma conotação de “pausa”, encerro reconhecendo a necessidade de trabalhos futuros para aprofundar a discussão sobre termo (*não*) *Surdo* a fim de contribuir com comunidade acadêmica que investiga a comunidade surda, bem como, informar e propor reflexão para todos aqueles que de alguma forma participa ou quer participar da comunidade surda.



Referências

ANATER, Gisele Iandra Pessini. Pensando em sua tradução cultural a partir do sujeito não-surdo. IN: QUADROS, Ronice Müller (org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008, p. 127-149.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação de surdos*. Curitiba: IPBEX, 2007.

FERREIRA, Sérgio. *A construção da identidade do ouvinte aprendiz de Libras como segunda língua*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

FIGUEIREDO, Carla Janaína. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FURTH, Hans G. *Deafness and learning: a psychosocial approach*. Belmont: CA: Wadsworth, 1973.

GUIMARÃES, Cailey. *Arquitetura pedagógica computacional para interações intelectuais entre crianças surdas e pais não-surdos em Libras e Português*. 136 f. Tese (Doutorado em Informática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

HIGGINS, Paul C. *Outsiders in a hearing world*. Beverly Hills: Sage Publications, 1979.

JESUS, Jefferson Diego de. *Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo de escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva*. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Discurso e identidade em língua estrangeira: Crusóe e Sexta-feira na sociedade em rede. In: SANTOS; Hérica Ribeiro; ANDRELINO, Paulo José (orgs.). *Linguagens em Interação II: leitura e ensino de línguas*. v. 1, Maringá, Clichetec, 2010, p. 105-126.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, mar. 2014.



LADD, Paddy. *In search of deafhood: toward na understanding of British deaf culture*. 282 f. Tese (Doutorado em Estudos Surdos) – University of Bristol, Reino Unido, 1998.

LADD, Paddy. *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Multilingual Matters Ltd. 2003.

LADD, Paddy. Deafhood: a concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, v. 33, n. 6, p. 12-17, 2005.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEIGH, Irene W. et al. Deaf/hearing cultural identity paradigms: modification of the deaf identity development scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 3, n. 4, p. 329-338, 1998.

LOPES TERCEIRO, Francisco Martins. *Deafhood: contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MARKOWICZ, Harry; WOODWARD, James. Language and the maintenance of ethnic boundaries in the deaf community: conference on Cultural and Communication. *Temple University*, p. 13-15, 1975.

MARQUES, Rodrigo Rosso. *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MUNOZ-BAELL, Irma Maria; RUIZ, Maria Teresa. Empowering the deaf: let the deaf deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*, v. 54, n. 1, p. 40-44, 2000.

NAPIER, Jemina; LEESON, Lorraine. *Sign Language in action*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2016.

NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos. *O direito à Libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba*. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

PERLIN, Gladis. *História de vida surda: identidades em questão*. 41 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.



PERLIN, Gladis. *O ser o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller. Ouvinte: o outro do ser surdo. IN: QUADROS, Ronice Müller (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 166-185.

QUADROS, Ronice Müller. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, Ronice Müller. *Phrase structure of Brazilian sign language*. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

QUADROS Ronice Müller. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. Apresentação. In: QUADROS, Ronice Müller (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 9-19.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession. In: LLURDA, Enric (org.). *Educational Linguistics Series*, v. 5, 2005, p. 283-303.

SILVA, Danilo. *Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana*. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3 ed. Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

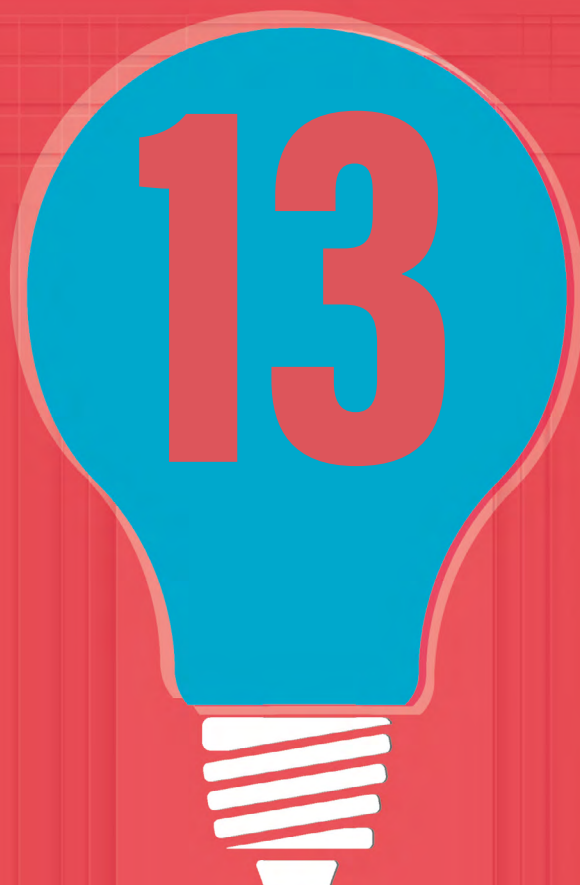
STROBEL, Karin. *As imagens do surdo sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.



WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996.

XAVIER, André Nogueira. *Uma ou duas? Eis a questão!:* um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras). 235 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.





Artur Moraes da Costa
Guilherme Gonçalves de Freitas

**Uso dos gêneros multimodais
em aula de língua portuguesa:**
uma experiência de leitura e escrita
mediada em Língua Brasileira
de Sinais (Libras)

**Resumo:**

Apresentamos os resultados de uma pesquisa de leitura e escrita, em língua portuguesa, mediada pela Língua Brasileira de Sinais – Libras, com o uso do gênero multimodal. O objetivo deste trabalho foi identificar as dificuldades de leitura dos alunos matriculados no Curso Livre de Português para Surdos e a potencialização da mesma no uso do gênero multimodal, mediada pela Libras. Esta investigação é qualitativa, estudo de caso e levantamento de bibliografia. Resultados sugerem que as grandes barreiras na leitura em língua portuguesa ocorrem pela ausência da mediação em Libras. E ainda que a utilização do gênero multimodal, quando mediada pela Libras, gerou autonomia e expansão das potencialidades do aluno Surdo.

Palavras-chave:

Leitura; Multimodal; Português; Surdo.

Considerações iniciais

A presente pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, na área de ensino-aprendizagem de línguas naturais⁸⁹ e tem por objetivo identificar as dificuldades de leitura, por alunos Surdos⁹⁰, em língua portuguesa (LP). Além disso, verificar as potencialidades do uso do gênero multimodal, a partir da mediação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁹¹.

Neste estudo buscamos responder às seguintes perguntas:

- i) Quais as dificuldades de leitura, em língua portuguesa, enfrentadas por alunos Surdos?
- ii) Como a leitura em língua portuguesa, mediada pela Libras, com o uso dos gêneros multimodais, atuam no processo de aprendizagem de alunos Surdos?

A motivação deste estudo surgiu a partir das inquietações vivenciadas em nossa prática, em sala de aula, atuando no ensino de Libras e Português escrito para Surdos. Durante uma atividade realizada em sala, verificamos que os alunos Surdos, em sua maioria, apresentaram limitações ao discutir temas do cotidiano, partindo da leitura do texto em língua portuguesa. Ao fazerem uma leitura em textos, com assuntos do tipo: Gripe H1N1; mobilidade urbana em Goiânia e violência nas escolas, por exemplo, os alunos enfrentaram grandes barreiras em demonstrar,

89. A segunda língua para o Surdo brasileiro é o português escrito cujo processo de aprendizagem não é natural mas, formal, diferente da Libras que pode ser adquirida naturalmente. (FERNANDES, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

90. Neste trabalho, utilizamos a palavra Surdo, com 'S' maiúsculo, pela identificação socioantropológico de enxergar a Surdez não como um *problema a ser curado*, mas, sim, por entender que esse povo tem uma língua e, também, uma cultura própria.

91. Utilizamos o termo língua de sinais de forma geral e Libras para nos referir à Língua Brasileira de Sinais na forma oficial da Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002).



com clareza, por escrito, uma interpretação coerente dos fatos. Percebemos algumas limitações do tipo: identificação quanto à origem do episódio narrado, a sua causa, o período em que aconteceu, quem foram os personagens mencionados e que papéis desempenhavam na narrativa. Todas essas situações mostrou-nos que esses alunos, *grosso modo*, faziam apenas uma leitura superficial a partir de palavras-chave, não avançando assim em reflexões mais profundas ou intervenções no texto lido.

Apesar de existirem inúmeros estudos na área de leitura em gêneros multimodais, ainda há espaço para maiores aprofundamentos, principalmente, na mediação em Libras, que merecem análises teóricas e práticas. Sendo assim, esta investigação é importante porque entre o leitor e o texto escrito, em LP, há duas questões a serem consideradas: a língua que esses alunos falam - a Libras, e a metodologia utilizada pelo professor, cuja sala de aula é bilíngue. (BERNARDINO, 2000; FERNANDES, 2006; LODI, 2006; PAIVA, 2014).

O presente estudo está estruturado da seguinte forma. Na primeira seção abordamos o referencial teórico, trazendo um breve panorama histórico da educação de Surdos, seguido de aspectos da leitura em língua portuguesa e a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1895-1975), com ênfase na multimodalidade textual. Por fim, apresentamos a metodologia utilizada, a análise dos dados e as considerações.

Referencial teórico

Nesta seção, ao apresentarmos o referencial teórico, trazemos um breve panorama histórico da surdez e seus desdobramentos e ainda abordamos a leitura em língua portuguesa no contexto da educação de Surdos.



Breve panorama histórico da educação de surdos

O desafio que a educação de Surdos propõe é um assunto que intriga educadores e pesquisadores ao longo dos anos. Essa é uma história que já soma muitas conquistas, porém com grandes desafios que ainda persistem.

Olhando, rapidamente, o entorno sócio-histórico da pessoa com Surdez vemos que ela passou por períodos marcados pelos paradigmas que justificavam a exclusão, a segregação, a integração e, por último, a inclusão. Na exclusão, o indivíduo sem função social não era aceito na convivência. Por sua vez, na segregação, a partir da expansão do cristianismo, os *diferentes* eram dignos de misericórdia, mas deviam viver em locais separados dos chamados *normais*. Já na fase da integração, a partir dos inúmeros mutilados que as grandes guerras produziram, os incapacitados precisavam ser reabilitados para voltar a conviver com os chamados *capazes* (SASSAKI, 2006). E, por fim, atualmente na inclusão, a pessoa com deficiência não pode ser apenas mais um subsidiado pelo governo, mas precisa produzir e ser economicamente viável. A diferença não é mais uma marca que invalida a pessoa, mas que a distingue dentre tantas outras diferenças existentes na sociedade, isto é, 'todos somos iguais em nossas diferenças'. A percepção de treinar a pessoa com deficiência para ser útil na sociedade perdeu a sua força, na era da inclusão é a sociedade que precisa se preparar para receber as pessoas com deficiência (CAPOVILLA, 2000; MOLLICA, 2011; SASSAKI, 2006; WERNECK, 1997).

Ao olharmos a educação das pessoas Surdas em escola regular, podemos identificar que esse é um fenômeno relativamente novo. Data dos anos 1990 que o conceito de inclusão é espalhado e atinge a área educacional. Esse contexto vai se configurando a partir de documentos internacionais, entre os quais,



destacamos a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, do qual o Brasil tornou-se signatário a partir do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. No artigo 24, a educação das pessoas com deficiência aparece como um direito de todos, com base na igualdade de oportunidades, visando a mobilidade social (BRASIL, 2009).

Os Surdos se inserem nesse contexto e passam a frequentar as escolas regulares para aprenderem as demais disciplinas do currículo educacional, via língua portuguesa. A questão que surge nesse cenário é que esses educandos trazem consigo outra língua que não é a falada na escola – a Libras. Nesse sentido, o movimento de inclusão confronta-se com os anseios da própria Comunidade Surda, que se opõe a uma política meramente inclusiva, e exige uma política bilíngue. Essa exigência dialoga com as ideias de Campello e Rezende (2014, p. 75), segundo as autoras, é preciso

uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito das crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda.

É nesse ambiente de sala de aula, que os professores se deparam com a verdade inconveniente de que a maioria dos Surdos apresentam dificuldades na leitura, compreensão e escrita da língua portuguesa (BENARAB; OLIVEIRA, 2007; FERNANDES, 2006; GESSER, 2009; PAIVA, 2014; SILVA, 2001).

Ao ter discutido, brevemente, o panorama de educação de Surdos, passamos a próxima seção, em que apresentamos os aspectos que envolvem a leitura em língua portuguesa desses sujeitos.



A leitura em língua portuguesa no contexto de educação de Surdos

A leitura, para a compreensão do mundo, é uma ferramenta essencial e indispensável na formação do cidadão. Não ler é uma constatação, diríamos: desastrosa para alguém. O não ler pode trazer prejuízos e privar o indivíduo da conquista de seus direitos.

No entanto, ler não é um ato natural que se aprende de um dia para o outro. A leitura é uma habilidade que precisa ser adquirida e requer dedicação e treinamento. Manguel (2002, p. 85) diz que

[l]er em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia antes que essas aptidões possam ser adquiridas o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.

Fernandes (2007, p. 58), cita que

[e]ssa habilidade é adquirida pelo autor à medida que exercita a leitura e a produção de textos. Muitas vezes, a falta de informação sobre os temas prejudica a produção textual [...].

Dessa forma, desvendar os mistérios da leitura e como ela se processa é um desafio constante. A passagem do tempo, que nos trouxe aparatos tecnológicos, não substituiu o ato de ler. Ler, compartilhar e registrar o que se leu, será sempre uma prática em qualquer era com qualquer nível de evolução social ou tecnológica. A leitura do texto escrito acontece, geralmente, pelos olhos, e é por meio dela que os sentidos do texto são adquiridos (GARCEZ, 1998; MANGUEL, 2002).

Dando continuidade sobre o ato de ler e sua importância, apontamos para a leitura sob um ponto de vista diferenciado: a leitura em língua portuguesa sob o prisma de quem não tem domínio dessa língua. Falamos do leitor Surdo, que tem a Libras como sua língua natural e o português escrito como segunda língua (L2).



E para trazer um dado que torna a questão ainda mais complexa, existe esse aluno que é um 'outro' - um diferente em sala. Esse que é visto pelos ouvintes, como alguém que *não fala a língua da escola*, mas que fala uma língua cuja modalidade⁹² é visuogestual, isto é, um sistema que possui parâmetros opostos à língua portuguesa. Há, nessa situação, um obstáculo que se interpõe e rompe com o conceito de leitura ideal por um aluno ideal (FERNANDES, 2006; PAIVA, 2014; QUADROS; KARNOPP, 2009; QUADROS; SCHMIEDT, 2006)

O Surdo no contexto educacional é, via de regra, visto como 'aquele que não sabe português', 'que não sabe escrever corretamente', entre tantos outros rótulos. Alguns profissionais da área tais como: diretores, coordenadores e professores, além de alunos e familiares, buscam entender como lê e como escreve esse 'outro' Surdo. Esses rótulos têm sido historicamente definidos sob a ótica de quem ouve, isto é, o Surdo tem sido explicado por uma concepção ouvintista (PERLIN; QUADROS, 2006). Skliar (1998, p. 15) explicita que o ouvintismo é

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

O desafio de permitir que esse 'outro' faça sua leitura do modo como ele é e se sente, torna a dinâmica docente uma tarefa complexa, pois isso exige aceitação dessa língua e domínio da sua modalidade. Esses fatores sócio-culturais que entrelaçam olhares entre mundo ouvinte e mundo Surdo, influenciam o processo de formação do leitor em LP.

92. A modalidade de uma língua pode ser escrita, oralizada ou sinalizada e relaciona-se como o modo que ela se realiza em atos de comunicação (WIDDOWSON, 2005).



Em alguns casos, o ambiente escolar hostil anula a pessoa Surda ao desconsiderar que ela pode ler, via Libras, o que é oferecido como texto em LP. Os professores enfrentam a complexidade de avaliar a leitura a partir dos resultados de escrita desses educandos, por ela apresentar aspectos de desvios em relação à norma padrão da língua portuguesa (BERNARDINO, 2000; SILVA, 2001).

Dessa forma, percebe-se que a problemática das limitações na formação do leitor Surdo, em língua portuguesa, tem sua origem em questões políticas, metodológicas e linguísticas. Linguísticas – porque a língua de sinais não é a língua de instrução em sala de aula; metodológicas – porque o ensino é elaborado com base na língua de modalidade oral auditiva – a língua portuguesa; e políticas – porque embora esteja garantida a presença do intérprete de Libras em sala de aula, a própria Comunidade Surda luta por uma representação linguística, isto é, o professor precisa ser bilíngue, seja ele ouvinte ou Surdo (CAPOVILLA, 2000; FERNANDES, 2006; LODI, 2006; PAIVA, 2014; SILVA, 2001; SKLIAR, 1998).

Bagno (1999) aponta que tratar de língua é tratar também de questões políticas, pois envolve seres humanos. O autor também relata que não se pode ensinar a LP como coisa morta sem considerar os vivos que a estão aprendendo.

No caso dos Surdos, o status da língua de sinais, em sala de aula, tem sido relegado a segundo plano, pois esta língua é produzida ora pelo professor de português – que via de regra tem pouco ou nenhum conhecimento de Libras, e ora pela mediação do intérprete – que muitas vezes torna-se um elemento isolador do sujeito Surdo, por ser o único fluente em Libras no ambiente escolar. O tão necessário professor de português realmente bilíngue em Libras/português apresenta-se como ferramenta crucial para que o aluno Surdo se veja representado linguisticamente. Da mesma forma são necessárias reflexões metodológicas no ensino da língua



portuguesa que contemplem a natureza visuogestual da Libras. (CAMPELLO; GESUELI; MOURA, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; REZENDE, 2014; SILVESTRE; SOUZA, 2007). Sendo assim é necessário que a leitura em LP não se apoie na relação oralidade e escrita, mas visualidade escrita como um fator essencial para a apropriação dessa modalidade afastando-se da concepção grafo-cêntrica e se aproximando das práticas discursivas como um todo. Essas práticas discursivas, devem ser significativas, pois se referem à capacidade de reversibilidade que inclui a face social e a textual da leitura que não se estão limitadas à decodificação simplesmente.

Ao tratar sobre a formação do leitor Surdo em língua portuguesa, um fato que deve ser considerado como prioritário é que: não se ensina crianças Surdas, a ler e escrever, a partir das habilidades que elas não possuem, que é ensinar essas crianças a decodificar as letras isoladamente. Gastar horas e horas fazendo com que uma criança reconheça letras e sons para juntá-las e depois formar palavras, frases ou orações, é frustrante para o professor e sofrível para o educando. Isto é restringir a aprendizagem da criança a um lugar de desconforto, insegurança e, provocar, mais tarde no adulto, rejeição a tudo que se refere ao mundo ouvinte, incluindo sua língua (BENARAB; OLIVEIRA, 2007; CAPOVILLA, 2000; FERNANDES, 2006; SACKS, 1998; SILVA, 2001).

Não há como pensar em Surdos fazendo leitura em língua portuguesa sem considerar o aspecto bilingue de sua educação. É o bilinguismo, como proposta educativa que defende a igualdade entre as duas línguas e que a língua de sinais esteja presente como língua ora mediadora e ora de instrução, de preferência entre 0 a 3 anos. É a Libras como primeira língua que deve ser considerada como instrumento capaz de mediação para a aquisição dos conhecimentos oferecidos pela segunda língua (L2), no caso a língua portuguesa na modalidade escrita como L2. Uma mediação linguística que permita que os indivíduos interajam entre



si e que os eventos sejam significativos, tornando-os sujeitos de sua leitura (CAMPELLO; REZENDE, 2014; VYGOTSKY, 1998). E isso será viável quando o professor bilíngue com metodologias também bilíngues esteja no contexto de regência da sala (SILVA, 2001; SILVESTRE; SOUZA, 2007).

A hipervisualidade da Libras e seus falantes sugerem a utilização de recursos que vão além da folha escrita, cheia de palavras desconhecidas, que frustram e minam a autoestima positiva do aprendiz. A escola enquanto instituição de estímulo à leitura não pode preparar o aluno para ler para ela mesma, o que se constata pelas inúmeras tarefas que são passadas. Ler passa a ser mais um item na lista de tarefas para casa. No caso dos Surdos, a leitura deve ir além das meras letras e até mesmo além das imagens, mas ele pode aprender a interpretar as ordens discursivas presentes nelas.

Teoria dos gêneros discursivos com ênfase na multimodalidade textual

Esse artigo baseia-se, também, nos estudos do filósofo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) cuja centralidade está no uso da linguagem em seu caráter social e dialógico. Para Bakhtin e Volochinov (2006, p. 150):

o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.

O filósofo apresenta a língua como dialógica por constituição. A fala do sujeito nunca é uma palavra isolada, mas é resultado de uma experiência sócio histórica, isto é, a polifonia ou pluralidade.

Essa pluralidade de vozes, (polifonia), conforme explicam Bakhtin e Volochinov (2006) estão presentes na leitura, na escrita e em toda forma de manifestação da linguagem onde houver relações



interativas. Todos os enunciados são em qualquer dimensão, dialógicos e estão entrelaçados na constituição do sujeito.

O tema dos gêneros textuais assumiu um protagonismo nas discussões nos últimos anos trazendo o conceito de textualidade na própria ocorrência da língua em suas mais diversas esferas de atuação. A teoria de Bakhtin confronta a visão tradicionalista de língua como unidades dissociadas e analisadas por elementos fraseológicos. Para Bakhtin e Volochinov (2006, p. 152):

[...] a unidade real da língua que é realizada na fala, não é enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.

A visão de que o texto está circunscrito somente ao que está registrado no papel, e de preferência nos autores clássicos, é reducionista em sala de aula (ANTUNES, 2009). Nos estudos de Bakhtin (2006) um texto é todo fenômeno linguístico, seja oral, *sinalizado*, escrito, ou por imagens. Sobre essa ótica, Bagno (1999) utiliza uma metáfora que enriquece a compreensão do tema, ao dizer que “[u]ma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-mundi não é o mundo [...] Também a gramática não é a língua”. Todas estas questões limitam o estudo da língua ao seu caráter fraseológico gramatical e não dialógico.

Sendo assim, a expressão textual não está presa ao papel, mas se apresenta em enunciados diversos como: os textos escritos no computador, celular, por imagens visuais, ou sonoras, os por gestos, entre outros, que marcam o gênero multimodal (LEMKE, 2010; MARCUSHI, 2008).

Os gêneros multimodais têm tomado espaço significativo numa sociedade cuja visualidade é cada vez mais presente. Esse fato amplia a utilização de uma linguagem multicultural e plurilíngue em sala de aula fazendo com que o professor utilize outras formas de produção textual presentes na sociedade (ROJO, 2012).



Em se tratando da leitura em LP por alunos Surdos, os gêneros multimodais podem ser aplicados em sala de aula bilíngue, considerando a Libras como a língua de instrução. É a didática do professor bilíngue que poderá dar a esses indivíduos a possibilidade de se tornarem autônomos e sujeitos de sua própria leitura. Dessa forma, eles poderão utilizar livremente sua L1 para adquirir o aprendizado desejado em sua L2.

Tendo apresentado a fundamentação teórica, passamos à próxima seção, em que apresentamos a metodologia do estudo.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa e a investigação dos dados tem uma perspectiva de estudo de caso, uma vez que os interesses estão voltados para um evento específico, isto é, compreender a leitura em língua portuguesa, de alunos Surdos, a partir de uma atividade realizada em pares, mediada pela Libras, onde a professora da turma utilizou o gênero multimodal em sua aula (ESTEBAN, 2010; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A investigação ocorreu no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), na cidade de Goiânia, e a escolha deste local se deu pela existência, desde agosto de 2017, de um projeto denominado: *Curso livre de português para Surdos como segunda língua*, que atualmente atende uma demanda significativa de Surdos.

O CAS é um centro de formação que atende profissionais da educação, alunos da rede pública, familiares de Surdos e a comunidade em geral. Esse atendimento acontece pelas seguintes ações: ensino de Libras (Módulos 1 a 5); formação de intérpretes (Módulos



1 a 3); formação continuada para professores interessados no ensino de português para Surdos; ensino de português como segunda língua (L2) para Surdos e, também, realiza exames de proficiência em Interpretação e Tradução da língua portuguesa/Libras e vice versa. Todos esses cursos são oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC - GO) sem fins lucrativos.

O Curso de Português para Surdos como L2, na época, possuía duas turmas, sendo uma no período matutino (18 alunos) e outra no período vespertino (20 alunos) com a duração de 4 horas/aula. Para o aluno frequentar o curso, ele precisa estar matriculado regularmente em uma escola a partir do 9º ano do ensino fundamental. O ensino do curso de português é ministrado a partir de uma prática denominada bidocência⁹³, ou seja, dois professores bilíngues trabalham juntos em sala de aula, um professor Surdo e o outro professor ouvinte.

Os dados desta pesquisa advêm de um texto escrito colaborativamente por uma dupla de alunos Surdos, as gravações das interações da leitura mediada pela Libras ocorrida em sala de aula e, por fim, da entrevista realizada com a professora da turma. Participaram deste estudo, especificamente, dois alunos Surdos, fluentes em Libras e aprendizes de português escrito, com idade entre 19 e 35 anos, e a professora ouvinte da turma.

A realização da tarefa ocorreu em quatro encontros. Para cada encontro a professora oferecia jornais impressos, com notícias da semana sobre Goiânia, Brasil e o mundo. Com os periódicos à sua disposição, os alunos podiam fazer leituras auto motivadas e escolher

93. A bidocência foi empregada nas escolas europeias de inclusão, ela ocorre quando o professor responsável tem a parceria de um colega com conhecimento específico na área das necessidades especiais. É importante destacar que isto não significa a ação de apenas um especialista na área, porém é igualmente importante que os conhecimentos recíprocos, de ambos docentes, sejam compartilhados entre os mesmos, e sejam disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais (BEYER, 2013).



livremente o tema de seu interesse. Na primeira parte da leitura, eles a faziam individualmente e depois formavam duplas com o colega para debaterem, em Libras, sobre os temas que cada um escolheu. Depois que as duplas haviam conversado sobre as leituras, elas eram convidadas, pela professora, a compartilharem com a sala suas percepções, dar opiniões sobre o fato e justificar porque escolheram aquele tema. Em seguida, a professora dava dicas sobre a produção de texto para, assim, iniciarem a escrita dos textos.

As apresentações dos temas eram feitas sempre em Libras com muito entusiasmo e interação entre a dupla e os colegas. Em vários momentos surgiram dúvidas sobre o significado de algumas palavras e a correta aplicação delas em seu contexto. Essas negociações de significado, em português, eram feitas com o aluno soletrando⁹⁴ para a turma a palavra nova e/ou escrevendo o enunciado no quadro para os colegas ajudarem. Em alguns momentos um ou outro colega acessava um dicionário online de seu celular e oferecia uma possibilidade de significado do que estava sendo discutido. Na segunda metade da aula, a professora oferecia atividades de leitura, interpretação de texto e a escrita de temas previamente escolhidos pelos alunos.

Ao encerrar o ciclo de 4 encontros, fazendo uso da metodologia acima citada, os alunos receberam então uma folha⁹⁵ que continha cinco imagens com temas para serem discutidos em grupo. Os alunos foram orientados a escolherem, em dupla, uma das cinco imagens e, a exemplo do que já vinham fazendo nos encontros anteriores, deviam fazer a leitura das mesmas. Depois dessa leitura a dupla deveria escolher uma imagem, especificamente, reler com o colega e debater as percepções obtidas. Em seguida, os alunos escreveram, em pares, um texto sobre o assunto

94. O termo soletrando, *grosso modo*, soletração, é usado para 'escrever', no ar, por meio do alfabeto datilológico em Libras, nomes próprios ou palavras que não tenham sinais correspondentes ou, talvez, que os falantes não conheçam (ALBRES, 2018).

95. Para mais detalhes sobre a atividade realizada, veja o Apêndice A.



com o limite máximo de 15 linhas. Na intenção de preservar a identidade dos alunos, eles escolheram nomes fictícios, denominados por Giovana e Leonardo. Além disso, a professora, cujo nome escolhido foi Stephany.

Análise dos dados

Nesta seção, todos os dados apresentados foram retirados das interações realizadas em Libras, durante a atividade de produção textual em língua portuguesa realizada em dupla, como também, das entrevistas e do texto escrito pelos participantes. Os dados das interações, neste estudo, foram traduzidos, por nós, em língua portuguesa padrão. Nesse sentido, utilizamos para transcrever os dados desse estudo alguns parâmetros apresentados na pesquisa de Figueiredo (2001), sendo eles: *(itálico)* – indica uma informação feita por nós sobre o comportamento dos alunos quando sinalizam durante as interações; [...] – indica pausa quando os alunos estão dialogando; (x) – indica que o aprendiz repete a mesma palavra mais de uma vez.

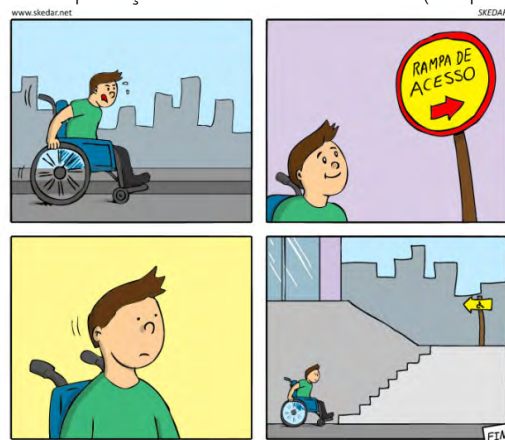
Como a leitura, mediada pela Libras, com o uso dos gêneros multimodais, atua no processo de formação do leitor Surdo?

Para responder à primeira pergunta deste estudo, os participantes tiveram que escrever um texto dissertativo, do tipo jornalístico opinativo. O professor, na ocasião, ao avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos Surdos em produzir textos em língua portuguesa, optou pelo uso do gênero multimodal, focando, principalmente, em apresentar diversos textos temáticos a partir de imagens. Nesse sentido, os alunos, em dupla, discutiram sobre a



atividade e, depois, iniciaram a produção do texto em língua portuguesa. Ao iniciarem a tarefa, os participantes optaram pelo terceiro tema – *Acessibilidade*, como podemos observar na figura 1.

Figura 1: Atividade de produção de texto realizada em sala. (cf. Apêndice A)



Fonte: <<https://bit.ly/2IVl3s9>>.

No exemplo 1, Giovana e Leonardo estão dialogando sobre o texto da figura 1. Ao iniciarem a atividade, percebemos que os participantes dialogam sobre o significado das imagens, como também, se preocupam com o conteúdo dos enunciados.



[1]	Giovana:	Olha isso (<i>Giovana chama a atenção do colega apontando para a imagem</i>). Essa imagem está mostrando o cadeirante na rua, né?! Parece que ele está indo para algum lugar [...] escada [...] o que é isso?
	Leonardo:	Parece que ele vai subir a escada, veja! (<i>momento que Leonardo aponta para a imagem explicando para a colega</i>).
	Giovana:	Você está certo (<i>balançando a cabeça afirmadamente</i>). Ele quer ter acesso, mas não pode por causa da barreira arquitetônica. O governo que precisa cuidar da qualidade das calçadas, rampas e dar [...] dar acessibilidade.
	Leonardo:	Verdade (X). É preciso ter acessibilidade, né?!
	Giovana:	Acessibilidade deve existir para os cadeirantes, mas significa acesso para todas as pessoas com deficiência, em geral (<i>apontando para outra imagem</i>). Acessibilidade para cegos, intérprete para os Surdos. Acessibilidade também para ouvintes. Na verdade, qualquer pessoa, todas as pessoas. Entendeu?!
	Leonardo:	Entendi! [...] acessibilidade [...] cadeirantes [...] Surdos (<i>repetindo a fala de Giovana</i>).
	Giovana:	Infelizmente, no Brasil, tem muita corrupção. O dinheiro é roubado. Os políticos fazem as coisas mal feitas e não tem verba para fazer o que é certo. Essa imagem é verdadeira. Isso está acontecendo mesmo. Por aí a gente vê que não existe igualdade e acesso para todos.
	Leonardo:	Sim, é preciso ter igualdade. (<i>repetindo a percepção da colega</i>).
	Giovana:	Ainda falta muita coisa para arrumar.
		Trecho da interação entre os participantes.

A partir da interação acima, é possível verificar como o uso do gênero multimodal atuou no processo de leitura. Destacamos aqui, primeiramente, o fato de que a dupla não se intimidou diante do texto oferecido, mesmo sendo uma aula de segunda língua. Essa segurança dos alunos ocorreu pela representatividade que a língua de sinais obteve em todos os momentos de discussão em sala de aula (CAMPELLO; REZENDE, 2014; QUADROS; SCHMIEDT, 2006). A professora bilíngue utilizou a imagem, como elemento motivador, respeitando a singularidade da Libras no seu caráter visual. Observamos, também, que os alunos demonstraram interesse em



identificar as formações discursivas do texto interagindo com ele. A leitura aqui não foi apenas um processo guiado pelas regras, mas trouxe sentido ao texto lido.

Essa dupla escolheu uma imagem forte em que um cadeirante se depara com o limite pela barreira arquitetônica. A interação demonstra que eles puderam ir além da temática da deficiência física, pois, os alunos generalizaram o assunto, como podemos observar na fala de Giovana: *“Acessibilidade deve existir para os cadeirantes, mas significa acesso para todas as pessoas com deficiência, em geral”*. Em determinado momento, a interação se expande para todas as pessoas. Isso demonstra que foi possível para aqueles sujeitos reescreverem internamente o texto lido (FERNANDES, 2006; LODI, 2006).

Nota-se que a metodologia utilizada pela professora oportunizou certa autonomia aos participantes na leitura e na escrita. Foi possível perceber a construção da subjetividade em Libras e a transferência da mesma para a modalidade escrita da LP.

A seguir, trazemos o texto produzido pela dupla sem nos deter na análise dos aspectos de textualidade como, por exemplo, a coesão, a coerência, a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade e a intertextualidade que identificam um texto. Neste estudo, o texto transcrito é visto como resultado parcial de um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesmo, como afirmam Antunes (2009) e Fernandes (2007).



Figura 2: Texto transcrito, por nós, de Giovana e Leonardo

Cadê acessibilidade para deficientes

Pessoas tem um deficiente de física e vários deficientes importante faz um acessibilidade para deficiente prque pessoas vida normal igualdade não tem diferentes precisa governo ajuda arrumar na rua calçada para deficiente de física ir passa rua, precisa respeito cada povos deficiente especial. E porque saber governo não ajuda para deficiente por causa rouba dinheiro do Brasil é própria conta Estados Brasil ajudar pra casa dentro lei.

Porque empresa curso escola e ônibus importante pra acessibilidade pra deficiente porque respeitos e eles tem dirteos pra ir lugares. Porque Governo não ajuda é dura coração rouba e Brasil vai pior E então precisa cuidar pois Brasil melhor como vergonha outros pais melhores tem todos pontos pra acessibilidade. E cadê Brasil importante ajudar pra pessoas e respaitor Estado do Brasil! tem acessibilidade.

Fonte: Dados dessa pesquisa.

Destacamos que a dupla de alunos produziu o texto, agora na modalidade escrita, com maior destreza e segurança a partir da mediação feita em Libras. Não foi uma 'surpresa' desagradável ter que escrever em LP, visto que, a Libras era a língua de instrução e a ela o aluno poderia recorrer sempre que achasse necessário. Em alguns momentos foi possível perceber que a dupla recorria à imagem e rediscutia o assunto enquanto escreviam em LP. Esse ambiente bilíngue, onde as interações ocorridas entre aluno-aluno, aluno-professor e professor-professor foram favoráveis e influenciou positivamente a produção do texto escrito pelos participantes, dando, assim, maior segurança e disposição, na dupla, em 'arriscar' e ser sujeito de sua própria escrita.

Quais são as dificuldades de alunos Surdos na leitura em língua portuguesa?

A partir da bibliografia apresentada, identificamos três grandes fatores que explicam as dificuldades de leitura em LP por parte de alunos Surdos, são eles: históricos, linguísticos e metodológicos.



Historicamente é possível constatar que a não aceitação da pessoa Surda e suas características influenciou na construção de uma autoestima negativa em relação à LP.

Durante anos, a percepção da Surdez foi definida sempre pelo ponto de vista clínico, identificado pela maioria ouvinte. Ora o Surdo era visto como um inútil social, e ora um amaldiçoado pela divindade. Com o desenvolvimento das ciências ele passou do status de incapaz para ser classificado como um “ouvido” com defeito e que precisava ser consertado para aprender a falar. Surdo não produzia voz, não tinha o que dizer. Essas concepções sobre o Surdo sempre tiraram a sua capacidade para linguagem, do centro das discussões.

Sendo assim a concepção de texto restrito ao caráter oral e mais tarde também associado à escrita (FERNANDES, 2007), afeta diretamente a pessoa Surda. Logo, quem não falava e não escrevia ficava submetido ao julgamento de ter uma comunicação associada a gestos primitivos, jocosos que precisavam ser abafados ou negados (SACKS, 1998). Ler e escrever na língua do opressor ouvinte muitas vezes é reviver e manter a memória de sofrimento vivenciado. Embora a LP seja de grande importância para o crescimento pessoal dos Surdos, muitos resistem por uma questão ideológica e identitária (BAGNO, 1999; PERLIN; QUADROS, 2006).

Outra dificuldade encontrada para que os Surdos se tornem leitores autônomos em LP foi o preconceito e a opressão linguística a que foram submetidos. Este fato retardou a aquisição da linguagem fazendo com que muitos Surdos não fossem expostos a nenhuma língua durante a primeira infância. Esse atraso de acesso a uma língua, que fosse compatível com sua natureza, prejudicou gerações de Surdos que nem falavam português (oralmente), nem escreviam (BAGNO, 1999; BENARAB; OLIVEIRA, 2007; PERLIN; QUADROS, 2006; SACKS, 1998). Muitos alunos da sala de aula na qual a pesquisa foi realizada, são falantes tardios da Libras e



tiveram um contato pouco significativo com a LP o que reflete as dificuldades encontradas por eles.

Um outro aspecto que se interpõe à dificuldade de leitura, por parte de alunos Surdos, é a resistência a mudanças metodológicas por parte dos professores. Em muitos casos, docentes não se sentem desafiados a saírem do que habitualmente fazem metodologicamente. Existe a lacuna de professores que possuem fluência na Libras, e tenham o entendimento da identidade cultural desses sujeitos. Essas questões fazem com que os alunos se sintam desmotivados, por não serem reconhecidos em sala de aula, ou por serem “esquecidos” das atividades realizadas em classe. A professora sendo bilíngue e aplicando metodologias igualmente bilíngues diminui a dependência do aluno Surdo em relação ao intérprete, pois ele pode interagir diretamente com ela e tornar-se agente responsável pelo seu conhecimento e desenvolvimento.

Nesse estudo percebe-se que a trajetória acadêmica da professora está em constante ascensão, pois ela abordou o fato de ter feito pós-graduações, na área, e ainda tem interesse em aprofundar seus conhecimentos em relação ao uso do gênero multimodal. Sendo assim trazemos abaixo a entrevista realizada com a professora, que ilustra de forma oposta a situação negativa acima destacada.

[2]	Pesquisadores:	Qual é a sua formação acadêmica e profissional?
	Stephany:	Eu me graduei no curso de pedagogia, sou pós-graduada em Libras e recentemente conclui uma especialização em linguística das línguas de sinais. Tenho experiência na parte de música, mas essa experiência é só a nível técnico.



[3]	Pesquisadores:	Quais os pontos positivos que você identificou na atividade realizada em pares com seus alunos?
	Stephany:	O primeiro ponto positivo foi o fato deles discutirem um assunto na língua natural deles. Outro aspecto é perceber o que o colega pode checar o que o outro colega sabe, então há uma troca. Através dessa troca eles podem notar se é um conhecimento equivocado ou se é um conhecimento real. Outro fator é que a discussão em dupla expõe menos os que são mais tímidos. Acredito que em pares eles podem se sentir mais protegidos.
[4]	Pesquisadores:	Você considera importante trabalhar a multimodalidade durante as aulas? Caso positivo, por quê?
	Stephany:	Eu considero que o uso da multimodalidade traz outras formas de trabalhar um assunto. Porque surgem conhecimentos que eles podem intercambiar entre si e que são complementares. Por exemplo, às vezes você faz uma pergunta em LA escrita e apresenta uma imagem relacionada com aquela pergunta, se ele tiver algum déficit de compreensão à imagem pode complementar e até extrapolar a sua compreensão. Isso faz com que exista menos frustração nas atividades na sua segunda língua.
[5]	Pesquisadores:	Em sua opinião, essa atividade favoreceu o desenvolvimento da leitura e escrito dos seus alunos? Você poderia falar particularmente sobre alguém?
	Stephany:	Favoreceu sim. A atividade deixou os alunos inquietos na sala de forma positiva. Eu me lembro de uma aluna que relatou que depois da aula, já em casa, ela ainda ficou umas 4 horas pensando que foi visto e ficou raciocinando como fazer melhor. Um aspecto que destaco é que quando eles têm interesse na aula, elas ficam na sala e não querem ir embora.
[6]	Pesquisadores:	Baseado em sua experiência em sala, você tem planos para continuar utilizando esse gênero em suas aulas?
	Stephany:	Toda experiência de algo novo que vai auxiliar os alunos a melhorarem é bem-vindo. Pretendo ler um pouco mais sobre o assunto para aplicar melhor as atividades em multimodalidade.



[7]	Pesquisadores:	Você percebeu alguma dificuldade em aplicar a multimodalidade com seus alunos?
	Stephany:	Eu percebi que alguns alunos não conseguiram perceber qual era a metáfora por trás da imagem. Às vezes eles traziam uma leitura muito básica. No entanto, quando houve uma explicação, por meio de vídeo, em Libras, do que as imagens, evocavam eles puderam comparar com a compreensão deles e somar novos conhecimentos. Percebi que os alunos não têm acesso às informações que estão circulando socialmente e a imagem muitas vezes não alcança o conhecimento de mundo deles. Alguns puderam avançar e compartilhar com o colega e mesmo com os limites deles, a atividade foi produtiva.
[8]	Pesquisadores:	Há algo de relevante que você gostaria de acrescentar?
	Stephany:	Eu gostaria de acrescentar que essa atividade não provoca apenas o aluno, mas o profissional também. Ao lidar com a multimodalidade em sala eu mesma me senti desafiada a aprender mais para ser competente e eficaz em sala.

Considerações

Este estudo não teve a ousadia de esgotar o tema da leitura em língua portuguesa mediada pela Libras, nem mesmo de oferecer uma resposta metodológica definitiva ao abordar o uso do gênero multimodal.

Os resultados aqui trazidos chamam a atenção para o fato de que a limitação na leitura e compreensão da LP escrita, por parte de aprendizes Surdos, ainda é uma realidade avassaladora, conforme observado por diversos autores (BERNARDINO, 2000; LODI; 2006; PAIVA, 2014; SILVA, 2001; SILVESTRE; SOUZA, 2007).

No entanto, apesar da carga histórica de opressão linguística a que foram submetidos os Surdos, a utilização de novas propostas metodológicas que considerem a Libras como meio capaz de



comunicar e receber o conhecimento, apontam para possíveis saídas. Destacamos ainda que o leitor Surdo precisa mais do que conhecer esse ou aquele gênero textual. O gênero não é a ferramenta, mas o meio para alcançar resultados satisfatórios.

É relevante destacar que além da formação do profissional, do uso da metodologia satisfatória e o reconhecimento do valor linguístico da Libras em sala, a formação do leitor depende, em última análise, dele mesmo. Seu desenvolvimento amplia-se a partir de práticas de leituras significativas dentro e fora da sala de aula numa busca pessoal e constante pelo aprimoramento. Quem forma o leitor é a própria prática da leitura.

Referências

ALBRES, Neiva A. Estudo léxico da Libras. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos (orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EdUFSCAR, 2018, p. 127-148.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENARAB, Liaz; OLIVEIRA, Celso S. História da língua brasileira dos sinais e da língua dos sinais francesa e da influência do segundo congresso internacional de Milão na educação dos surdos. In: *Simpósio Internacional de Iniciação Científica*. 2007, Londrina. Resumos. Londrina. Resumos. Londrina: v. 15, UEL, 2007.

BERNARDINO, Elidea L. A. *Absurdo ou lógica?* Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.



BEYER, Hugo O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL, Senado Federal. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2ISgwXn>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL, Senado Federal. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 ago. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/V6DKG3>>. Acesso em: 13 set. 2019.

CAMPELLO, Ana R.; REZENDE, Patrícia, L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 71-92, n. Especial 2, p. 71-92, 2014.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

ESTEBAN, Maria P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Eliane M. F. da. *A produção escrita e a reescrita*: indícios significativos no processo de produção de textos. 228 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2007.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. *SEED/SUED/DEE*, Curitiba, v. 10, p. 01-18, 2006.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. *Correção com os pares*: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro*. Brasília: UnB, 1998.

GESSER, Audrey. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Zilda M.; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2006.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.



LODI, Ana C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, 2006.

MAINGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PAIVA, Glaucia X. S. dos. *Português para surdos: uma via de mão dupla*. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice M. de. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de. *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 165-185.

QUADROS, Ronice M.; KARNOPP, Lodernir B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SACKS, Oliver W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Marília P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVESTRE, Núria; SOUZA, Regina M. de. *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

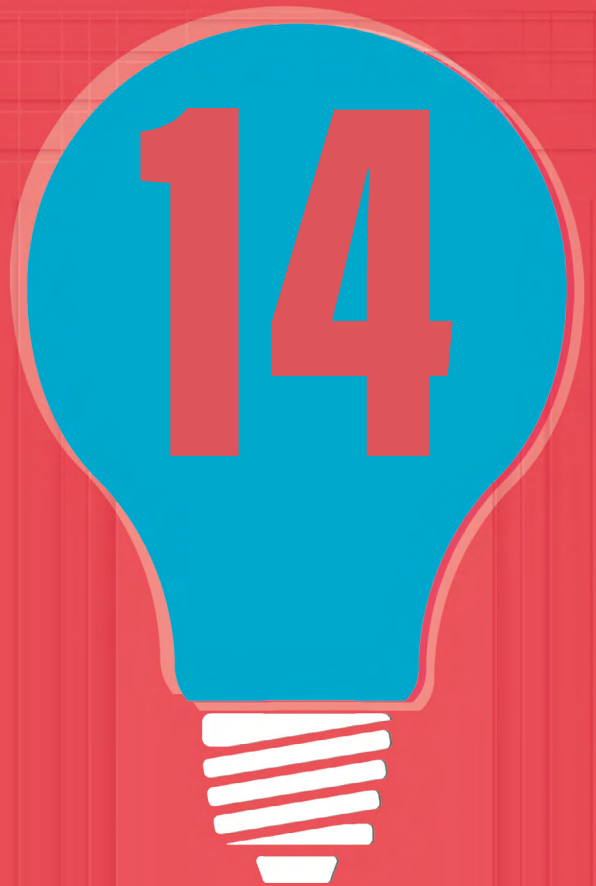
SKLIAR, Carlos. *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

YGOTSKY, Levy S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Pontes, 1998.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.





Gabriele Cristine Rech
Fabíola Sucupira Ferreira Sell

**Aprendizes de Libras
como segunda língua:
dificuldades de aprendizagem**

**Resumo:**

Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “Libras e Ensino”, cujo objetivo principal é refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da Libras como segunda língua. Foca nas respostas a questionários aplicados ao final da disciplina de Libras para licenciandos e as compara com as respostas a questionários obtidas em cursos de Libras abertos à comunidade. Como procedimentos metodológicos, utiliza-se a Análise Textual Discursiva, visando problematizar as principais dificuldades encontradas pelos ouvintes, aprendizes de Libras como segunda língua. Como resultados, espera-se que esta pesquisa contribua com o avanço das pesquisas sobre ensino de Libras como segunda língua.

Palavras-chave:

Libras; Ensino de segunda língua; Dificuldades de aprendizagem.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa Libras e Ensino cujo objetivo principal é refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da Libras – Língua Brasileira de Sinais - como segunda língua⁹⁶. Nessa perspectiva, o objetivo principal desse artigo é comparar e analisar as dificuldades encontradas por aprendizes de Libras como segunda língua em dois contextos diferentes, alunos da disciplina obrigatória de Libras em cursos de licenciatura, doravante denominados de grupo dos licenciandos e alunos de curso de extensão de Libras promovido pela Universidade, doravante denominados de grupo dos cursistas.

Como ponto de partida para evidenciar tais dificuldades, optamos por classificá-las a partir das estratégias de aprendizagem apresentadas por Oxford (2003). Dessa forma, a análise das dificuldades enfrentadas por dois grupos de aprendizes de Libras como segunda língua poderá indicar aos professores de Libras caminhos para minimizar possíveis dificuldades encontradas por seus alunos, bem como auxiliar os primeiros a explicitar aos aprendizes as estratégias de aprendizagem que estes podem lançar mão para promover um melhor aprendizado da Libras como segunda língua.

Vale ressaltar que poucos são os estudos que tratam do ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. Com o crescimento da necessidade de ensino de Libras para ouvintes, decorrente da legislação relacionada à Libras, tomando por base a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, abriu-se um campo de atuação para pessoas com fluência em Libras, em sua maioria Surdas, atuarem como professores de Libras. Nesse sentido, Rech, Rigo e Sell (2019, p. 158) ressaltam que:

96. Entende-se segunda língua aqui, a partir de uma abordagem inatista, como aquela que é aprendida, requerendo mediação, em contraposição à primeira língua, adquirida de forma natural a partir da interação do indivíduo em determinada comunidade linguística. (cf. QUADROS; FINGER, 2017)



O Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 certamente trouxe grandes avanços às discussões e pesquisas na área de Libras e na Educação de surdos, quando em seu Capítulo II, prevê a implementação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, de forma obrigatória nos cursos de licenciatura (e optativa nos cursos de bacharelado) nas instituições de ensino superior. Tal exigência legal implicou um crescimento expressivo de inúmeras discussões a respeito dessa área do conhecimento dentro das universidades, tanto em uma perspectiva de ensino, como também em uma perspectiva de pesquisa e extensão. Esse crescimento é refletido, por exemplo, na própria presença mais frequente de falantes de Libras nas universidades, sejam esses falantes professores, pesquisadores, profissionais, tradutores, intérpretes, estudantes, servidores surdos e/ou ouvintes bilíngues (RECH RIGO; SELL, 2019, p. 158).

No entanto, importa considerar que nesse início da implementação de cursos e da disciplina de Libras boa parte dos professores, embora dominassem o idioma, não possuía formação inicial ou continuada adequada no campo das Metodologias para Ensino de Segunda Língua. Nessa direção, Gesser (2012, p. 121) ressalta, por exemplo, que muitos instrutores/professores surdos têm construído sua prática docente de forma intuitiva e levando em conta os modelos de aprendizado que tiveram do português em suas trajetórias educacionais. No entanto, como afirma a autora, muitas dessas vivências foram traumáticas e malsucedidas para os surdos, com base, por exemplo, na aquisição de vocabulário ou ainda textos que se resumiam a frases soltas, com abordagens repetitivas e mecânicas.

Sendo assim, entender as dificuldades de alunos ouvintes no aprendizado de Libras torna-se essencial para que o professor de Libras reflita sobre os processos de ensino-aprendizagem de Libras como segunda língua, bem como sobre sua prática docente. Além disso, procuramos aqui apresentar e comparar duas realidades diferentes, com público-alvo distintos, no sentido de ampliar as discussões aqui colocadas.



Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Os dados aqui analisados são oriundos de dois questionários aplicados a aprendizes de Libras. O primeiro questionário foi aplicado na última aula das disciplinas de Libras, ofertadas em 2016 e 2017, nos cursos de Enfermagem, Letras Português-Inglês, Letras Português-Espanhol e Ciências Biológicas oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), todas com 68 horas/aulas. Já o segundo foi aplicado em três Cursos Básicos de Libras, oferecidos em 2018 e 2019, como projeto de extensão da referida Universidade, onde os cursos de 2018 tinham carga horária de 40 horas e o de 2019 com 40 horas presenciais e 20 horas na modalidade a distância. Vale ressaltar que tanto nas disciplinas eletivas, quanto no curso de extensão a professora foi a mesma. Em ambos os casos os alunos preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados de que não são obrigados a preencher e que não é necessário se identificar.

O questionário aplicado às turmas da disciplina de Libras é formado por 5 perguntas: 1) No que a disciplina de Libras contribuiu para sua formação como futuro professor?; 2) Quais conceitos foram desconstruídos sobre os surdos e a língua de sinais durante sua formação? O que você acreditava que era verdade, e que foi modificado após a disciplina de Libras?; 3) Quais as maiores dificuldades que você teve durante o aprendizado da língua de sinais? 4) Na sua opinião, a carga horária da disciplina foi suficiente para adquirir os conhecimentos necessários para a educação das pessoas surdas? Justifique; 5) Compare o que você esperava da disciplina de Libras com o que você encontrou/estudou durante o semestre. Para essa etapa da pesquisa, foi selecionada para análise a terceira pergunta, objetivando identificar possíveis dificuldades apresentadas pelos aprendizes de Libras.



Já para o Curso de Libras, o questionário aplicado é formado pelas seguintes perguntas: a) Como você avalia o seu aprendizado até o momento?; 2) Como você avalia seu nível de comprometimento com o aprendizado até o momento?; 3) Durante as aulas, você está com alguma dificuldade? Qual? 4) Em relação à metodologia das aulas, qual sua opinião? 5) Qual o seu sentimento/expectativa com a mudança de professor, uma vez que o professor que virá é surdo?. Do mesmo modo, para discorrer sobre as possíveis dificuldades durante o aprendizado de Libras, este artigo analisa as respostas oriundas da terceira pergunta.

Ao total, participaram da pesquisa 144 informantes dos quais 81 são alunos dos cursos de Licenciatura e 63 pertencentes aos três cursos de Libras, somando 162 respostas diferentes, uma vez que alguns alunos apontaram mais de uma dificuldade. O primeiro grupo é composto basicamente por estudantes e o segundo é formado majoritariamente por professores, contando também com a presença de profissionais liberais como: psicólogo, arquiteto e jornalistas, bem como funcionários de lojas e consultórios médicos.

Para analisar os dados optou-se pela abordagem de Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2016), mesmo inserida dentro da abordagem quantitativa, não pretende testar hipóteses, mas compreender e reconstruir o conhecimento existente sobre os temas investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). Para tal, esta abordagem organiza-se em quatro focos: desconstrução dos textos – ou unitarização –, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e processo auto-organizado. Ainda segundo os autores:

Esse processo em seu todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, forma-se flashes fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar as compreensões alcançadas ao longo da análise. Neste processo



a escrita desempenha duas funções complementares: de participação na produção das compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 35).

No processo de unitarização dos textos, ou seja, das respostas apresentadas pelos alunos, o conhecimento prévio das autoras em torno do ensino de Libras como segunda língua, bem como os estudos de Oxford (2003), que identificou seis grupos grandes de estratégias de aprendizado de L2: estratégias de memória, estratégias cognitivas, estratégias de compensação, estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Segundo Scarcella & Oxford (1992):

As estratégias de aprendizagem são definidas como “ações, comportamentos, etapas ou técnicas específicas - como procurar parceiros de conversação ou encorajar-se a lidar com uma tarefa de linguagem difícil – usada pelos alunos para aprimorar seu próprio aprendizado” (SCARELLA & OXFORD, 1992 *apud* OXFORD, 2003, p. 2, tradução nossa)

A autora afirma que essas estratégias de aprendizado podem aumentar a proficiência dos alunos aprendizes de uma segunda língua, mas que, muitas vezes, precisam da orientação do professor para tal. Gesser (2012, p. 60) resume bem as principais estratégias de aprendizagem apresentadas por Oxford conforme segue:

a) Estratégias de memória – Ajuda os alunos armazenar e manter a informação; b) Estratégias cognitivas – capacitam os aprendizes a entender e produzir língua; c) Estratégia de compensação – permitem aos alunos se comunicarem apesar de suas deficiências no conhecimento da linguagem; d) Estratégias metacognitivas – permitem que os aprendizes controle seu próprio aprendizado através da organização planejamento e avaliação; e) Estratégias afetivas – ajudam os alunos a ganhar controle sobre suas emoções, atitudes, motivações e valores; f) Estratégias sociais – ajudam os alunos a interagir com outras pessoas (GESSER, 2012, p. 60).

Gesser afirma ainda que essas estratégias podem ser exploradas pelo professor ao ensinar Libras para ouvintes e dá alguns exemplos, como no caso das estratégias de memória o professor



pode criar mapas conceituais fazer relações com os sinais abrir configurações de mãos fazer uma revisão estruturada dos usos comunicativos em forma de diálogos.

Levando em conta, portanto, as estratégias apontadas por Oxford, foram unitarizadas, a partir da ATD, as seguintes categorias para análise dos dados: dificuldades em memorizar, dificuldades cognitivas, dificuldades metacognitivas, dificuldades afetivas e dificuldades sociais. Vale ressaltar que os dados não nos permitiram unitarizar uma dificuldade que se baseasse na estratégia de compensação.

Análise dos dados: dificuldades encontradas

Na categoria das dificuldades relacionadas à dificuldade de memória, incluiu-se respostas que remetiam à ideia da internalização dos signos linguísticos, geralmente formados pelos termos “lembrar”, “memorizar”, “decorar”, “gravar”, “guardar o significado”, relacionados a língua de sinais, conforme as transcrições abaixo:

- “Lembrar os sinais aprendidos”
- “Acredito que seja decorar os sinais embora na maioria das vezes não sejam sinais difíceis, mas por serem vários”
- “Conseguir gravar os sinais, só que as aulas são apenas uma vez na semana, se não praticar esquecemos”

As dificuldades relacionadas à memória foram de maior incidência dentre todas as outras, das 162 respostas analisadas, 47 fazem referência ao vocabulário da Libras. Chama-nos a atenção o fato de que, dessas, apenas 11 foram apontadas pelos alunos do Curso de Extensão. Sabe-se que aprender uma nova língua é um caminho longo e exaustivo a ser percorrido, e que, fazem-se necessárias dedicação e motivação. Possivelmente, um dos motivos



dessa diferença deve-se ao fato de que, os alunos do grupo dos licenciandos precisam fazer a disciplina de Libras para cumprir todo o currículo do curso, em meio a tantas outras disciplinas; enquanto o grupo dos cursistas, procuraram pelo desejo de aprender e tendem a ter uma dedicação maior. Neste sentido, levantamos uma questão: que estratégias o professor de Libras, nos cursos de licenciatura, deverá adotar para contribuir com o aprendizado dos alunos?

A segunda categoria diz respeito às dificuldades cognitivas, ou seja, a capacidade de entender e produzir língua. Os dados apresentados foram agrupados em cinco subcategorias: 1) *dificuldade em executar os sinais*, 2) *dificuldades com coordenação motora*, 3) *dificuldades com as expressões faciais*, 4) *dificuldades em relação à simultaneidade sinal x expressões faciais*, 5) *dificuldades em formar sentenças*. Para essa categoria, 54 respostas foram encontradas, e os dados entre os dois grupos foram numericamente semelhantes. À guisa de exemplificação, algumas respostas foram transcritas:

- “Sim, ainda tenho um pouco de dificuldade com a posição correta das mãos.”
- “De ter agilidade nas mãos, questão de elasticidade mesmo e rapidez no pensar e fazer, demoro um pouco para executar o sinal, dependendo de qual é.”
- “A maior dificuldade de aprendizado foi a comunicação através de gestos e expressões, aprender a perceber detalhes através das da expressão, ou seja, comunicar de forma em que as expressões funcionem perfeitamente para se compreender o que é dito”
- “[...] e também por pensar no português quando vou me expressar em Libras”
- “gesticular e fazer as expressões faciais”
- “Lembrar de sinais parecidos”



Entender e produzir em uma segunda língua é um processo complexo e leva tempo, seja qual for a língua aprendida. No caso da Libras há ainda outra questão: a diferença de modalidade, ou seja, uma língua viso-espacial, que se organiza diferentemente das línguas orais/auditivas, como a Língua Portuguesa. Neste sentido, as quatro primeiras subcategorias parecem se encaixar nessa especificidade organizacional da Libras. As dificuldades em formular sentenças também sofrem a ação da diferença de modalidade, uma vez que, ao produzir os sinais no espaço, para que as relações sintáticas sejam realizadas, faz-se necessário o uso correto do estabelecimento nominal bem como o uso do sistema pronominal (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 127). Para um ouvinte, aprendiz de Libras, muitas vezes é difícil entender essa relação gramatical espacial.

O campo da Linguística Aplicada tem estudado o processo de aprendizagem de segunda língua, entretanto, quando o assunto são as línguas de sinais e as diferenças de modalidade, pouco se produz. Assim, levantamos uma segunda questão: De que forma o professor de Libras pode direcionar seus alunos a desenvolverem estratégias que os auxiliem na organização espacial que constitui as sentenças na língua de sinais?

No que diz respeito às dificuldades com sinais parecidos, sabe-se que esse fenômeno acontece com outras línguas. Para citar um exemplo, pensemos em um sujeito brasileiro aprendendo inglês como segunda língua. Os signos *tree* (*árvore*) e *three* (*três*) possuem grafias e pronúncias bem parecidas, entretanto os seus significados são totalmente diferentes. No caso das línguas de sinais os aprendizes também se deparam com as sinais homônimos/parônimos, cabendo ao professor de Libras explicar essas similaridades entre os signos aos seus alunos, pois, além de ajudar na assimilação do conteúdo, isso contribui para o entendimento de que a Libras é uma língua como qualquer outra, sujeita aos mesmos fenômenos.



As dificuldades metacognitivas, foram encontradas em 9 respostas do grupo dos alunos do curso de Extensão. Eles reconheceram que a falta de treino e dedicação estava afetando o processo de aprendizado, conforme as transcrições de algumas respostas:

- “Não (dificuldades), mas de minha parte sei que devo me esforçar mais, estudar.”
- “Não (dificuldades). Falta estudar mais (eu).”
- “A dificuldade que eu sinto é por falta maior de dedicação, mais horas de estudos e treino.”

Interessante mencionar que esta categoria não foi encontrada nas respostas do grupo dos licenciandos. Seria o mesmo caso das dificuldades em relação à memorização? Dependendo da motivação para aprender Libras, a autoanálise e a autocrítica diferenciam-se? Um alerta para nós, professores, é pensar em estratégias de como compensar, por exemplo, a falta de materiais didáticos para o estudo da língua de sinais bem como a dificuldade com os registros escritos, que podem facilitar os estudos extraclasse?

Curiosamente, as *dificuldades afetivas* também só apareceram no grupo dos alunos do Curso de Extensão. Expressões como “medo de errar”, “nervosismo”, “vergonha”, “cansaço”, “dificuldade de concentração”, fazem parte do repertório das 11 respostas apresentadas, tal como apresentado nas respostas transcritas:

- “Muita vergonha e algumas dificuldades na hora de montar as frases.”
- “Sim (dificuldades), tenho muita vergonha para me expressar”
- “Todas (dificuldades), tenho muita vergonha para desenvolver os sinais e medo de errar e ser zoada pelos colegas.”

As inseguranças linguísticas podem aparecer em qualquer aprendiz de uma segunda língua. Schumann (1978 *apud* OLIVEIRA



& PAIVA, 2014), ao propor o modelo da aculturação para o aprendizado de L2, afirma que as variáveis sociais e afetivas influenciam nesse processo. Ao abordar as variáveis afetivas, denomina “choque linguístico” o medo da ridicularização e de não usar de forma adequada as palavras, argumentando ainda que esse temor é mais comum em adultos do que em crianças.

Oxford (2003) apresenta os estudos Dreyer e Oxford (1996), os quais aponta que perceber o humor e o nível de ansiedade, falar sobre o que sente e exercícios de respiração podem ser estratégias afetivas. A partir disso, algumas questões que emergem no ensino da Libras como L2 são: será que é de conhecimento dos professores de Libras essa necessidade de intervenção? Em relação às línguas de sinais, em que é preciso usar as expressões faciais e corporais, as estratégias a serem desenvolvidas seriam as mesmas? De que forma o professor de Libras poderia conduzir a sua turma para minimizar essas dificuldades?

Além disso, a falta de convívio com pessoas surdas foi elencada enquanto uma dificuldade por dois alunos do Curso de Extensão, e nesta pesquisa, esta resposta corresponde ao grupo das dificuldades sociais. A importância da interação com os surdos é algo inquestionável, pois, segundo Gesser (2012), valida o uso em situações reais da língua, bem como para “pôr em funcionamento práticas sociais mediadas na Libras com as inúmeras possibilidades de contato do ouvinte com outros surdos e outras variedades linguísticas” (GESSER, 2012, p. 76). Neste sentido, cursos de Libras ministrados por professores ouvintes certamente deveriam oportunizar momentos de interação com surdos e com a comunidade surda em geral, bem como estimular os alunos a buscar, quando possível, a convivência com pessoas surdas sinalizantes⁹⁷ de Libras. Isso, no entanto, não deve

97. Segundo Quadros (2019, p. 26), o termo sinalizante é “análogo a ‘falante’, mas que ‘fala’ uma língua de sinais, ou seja, a pessoa que sinaliza uma língua de sinais”.



ser confundido com o entendimento de que apenas cursos conduzidos por nativos (entendidos aqui como falantes de determinado idioma como primeira língua) oferecem um melhor aprendizado. Do mesmo modo que em cursos de línguas orais estrangeiras ou adicionais, um bom curso de Libras como segunda língua precisa ter professor com formação linguística, didática e metodológica voltadas para o ensino de segundas línguas.

Considerações finais

As análises apresentadas suscitaram diversos questionamentos acerca da necessidade de os professores de Libras refletirem a respeito do processo de ensino e aprendizagem a fim de conduzirem seus alunos ao desenvolvimento de estratégias que colaborem com o aprendizado desta língua. Assim, ao professor de uma segunda língua, faz-se necessário entender que o contato entre as línguas não consiste apenas em um encontro linguístico, mas suscitam uma atividade individual complexa (CASTELLOTTI, 2001 *apud* MARTINEZ, 2009). Em relação às diferenças entre as dificuldades apresentadas pelo grupo dos licenciandos e pelos alunos do curso de extensão, os estudos de Martinez (2009) trazem uma reflexão importante. Para o autor:

Uma atitude positiva diante da L2 determina o processo desde a motivação inicial, mesmo que a escolha não tenha sido verdadeiramente escolha: é o caso de quando quem escolhe é a família do aprendiz ou uma decisão das autoridades políticas e educativas. A família de um aprendiz, o poder político e a sociedade colam nas línguas e nas culturas estrangeiras imagens, representações, desejos. Desenvolvem atitudes diante delas, mas o aprendiz tem também um projeto de vida que pertence exclusivamente a ele e uma *motivação* (Nuttin, 1980). Ele é quem deve descobrir os motivos e impulsos necessários a seus esforços no espaço que une se eu ao mundo social (MARTINEZ, 2009, p. 34).



A Libras, mesmo não sendo considerada língua estrangeira, mas enquanto língua reconhecida, é inserida nos currículos das universidades através da decisão do poder público, em forma de Lei. Ao mesmo tempo, reside no imaginário coletivo de grande parte da população como uma linguagem subalterna e rudimentar. Neste sentido, faz-se necessário uma abordagem significativa no decorrer das aulas levando em conta a importância desta língua para as pessoas surdas, atrelada ao exercício da futura profissão dos licenciandos, para que desperte uma motivação maior do que simplesmente completar o seu currículo universitário.

Em suma, este artigo procurou comparar e analisar as dificuldades apresentadas por aprendizes da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua, inseridos em dois contextos diferentes: alunos de disciplinas de cursos de Licenciatura e alunos de cursos de extensão oferecidos por uma única universidade. Por outro lado, parece que a motivação diferenciada entre os dois grupos analisados pode ter gerado dificuldades diferentes a cada um deles, ficando essa questão para pesquisas futuras. Neste sentido, esse estudo suscitou mais questionamentos do que soluções, o que parece ser justo, uma vez que pesquisas na área de aprendizado de Libras como L2 ainda são incipientes. Espera-se que as questões levantadas possam contribuir para futuras pesquisas e novos olhares sobre esse assunto tão profícuo.

Referências

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 de dezembro de 2005.



GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

OXFORD, Rebeca L. *Language learning styles and strategies: an overview*. Oxford: GALA, 2003.

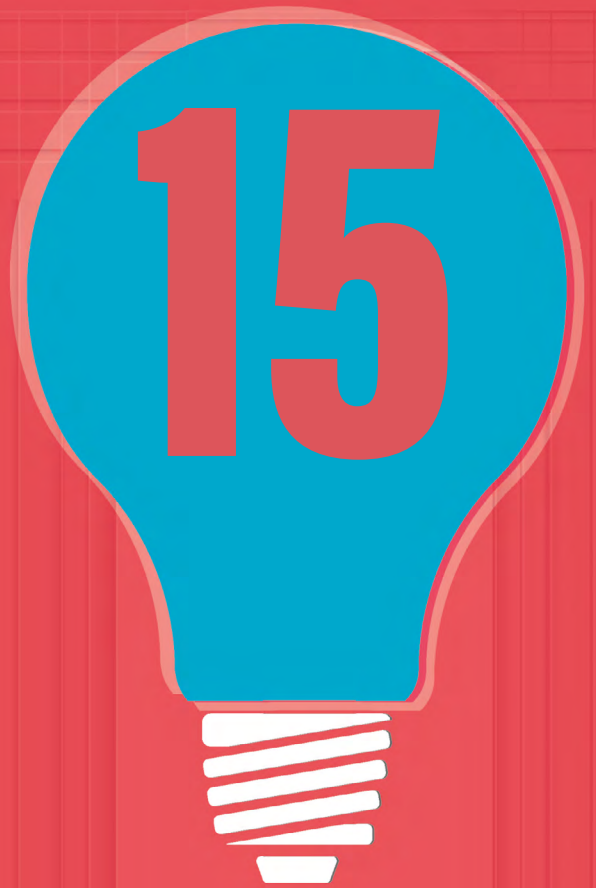
QUADROS, Ronice Muller de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de; FINGER, Ingrid (orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECH, Gabriele Cristine; RIGO, Natália Schleder; SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. Libras nas licenciaturas e currículo. *Revista Diálogos*, v. 7, n. 2, p. 156-171, 2019.





Gabriel Jean Sanches

**As contribuições
da autoetnografia na formação
do professor pesquisador**

**Resumo:**

Este capítulo busca discutir e refletir através de pesquisas recentes na área de linguística aplicada, a maneira como a abordagem auto-etnográfica vem sendo utilizada como uma alternativa possível para pensar nas práticas e também na formação de professores de línguas. O objetivo deste trabalho reside então, na tentativa de estabelecer m diálogo com diferentes pesquisas voltadas para o ensino de línguas (CALATRONE, 2018; MAGALHÃES, 2018; ONO, 2017; SANCHES, 2019) dessa forma, auxiliando professores pesquisadores interessados nesse tipo de estudo, em especial, professores de línguas estrangeiras.

Palavras-chave:

Autoetnografia; Ensino de línguas; Formação de professores.

Introdução

Neste capítulo, através da literatura existente sobre autoetnografia, busco contextualizar pesquisadores da área de linguística aplicada sobre a referida abordagem de pesquisa e como ela vem sendo utilizada para abordar questões que envolvem os aspectos sociais que estão intrínsecos no ensino e aprendizagem, mais especificamente na área do ensino de línguas estrangeiras. O interesse em escrever sobre essa abordagem se deu pelo fato de encontrar poucas pesquisas voltadas para o fazer autoetnográfico e consequentemente apresentar de que maneira realizei autoetnografia dentro do meu contexto de prática. Nesse norte, apresentarei o recorte de uma pesquisa autoetnográfica na tentativa de contribuir com futuras pesquisas em que se deseja seguir este tipo de abordagem. Isso quer dizer que não apresentarei análise de dados, apenas alguns recortes de situações vivenciadas descritas em diário autoreflexivo para demonstrar quais elementos se fizeram presente na geração de dados que contribuíram para o desenvolvimento da referida pesquisa.

Partindo do desejo de compreender os mecanismos que fazem parte do mundo pós-moderno, em que as verdades não são únicas, podendo ser contestadas, entendo que o modo de se fazer pesquisa também pode mudar e acompanhar a sociedade digital e multimodal (ROJO, 2010) que vem ressignificando e construindo novos meios de se comunicar e viver em sociedade (MONTE MOR, 2012). Entendo que é necessário sair da zona de conforto, buscar novas formas de realizar pesquisa e apresentar alternativas ao modo tradicional. Nesse norte, vejo na perspectiva de autores do pós-estruturalismo (HALL, 1998; PEIXOTO, 2011; PETERS, 2000) uma contribuição positiva para o desenvolvimento de trabalhos que apresentem uma alternativa ao método tradicional de realizar pesquisa dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras.



A partir de uma visão pós-estruturalista, entendo que há uma ampliação de olhares, ou seja, o interesse em trazer o foco voltado para o sujeito, dando voz a aspectos que antes eram desconsiderados por uma visão estruturalista. Com as mudanças rápidas advindas do avanço tecnológico, enfatizo que a sociedade também não é mais a mesma, isso significa que o modo de fazer e pensar ganha novos meios de se expressar, tais como as ferramentas das novas tecnologias. Dessa forma, entendo que a autoetnografia pode contribuir no sentido de abrir novos horizontes aos pesquisadores que estão tentando observar aspectos da própria prática e realizar mudanças a partir de um novo olhar para a sala de aula, considerando inclusive, o que há além dela influenciando aqueles que nela estão inseridos.

De acordo com autores como Hall (1998), o que difere o estruturalismo do pós-estruturalismo é a centralidade do sujeito. O descentramento do sujeito na visão pós-estruturalista, de acordo com Aguilar e Gonçalves (2017, p. 38), “permite pensar nas mais variadas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos, por diferentes indivíduos”. Dessa forma, compreendo que o pós-estruturalismo

[...] reafirma a importância da estrutura, não na constituição do sujeito, mas na determinação das diferentes posições de sujeito, que emergem nos momentos de tomada de decisão (PEREIRA, 2010, p. 422).

Já a respeito de definições sobre essa perspectiva, Silva (2005) enfatiza que o pós-estruturalismo vem para questionar o *status quo*, todo e qualquer fato tido como verdadeiro deve e merece ser questionado. Ainda, no que se refere a sujeito, para o pós-estruturalismo, Jordão (2006), afirma que este é um ser inacabado, sempre em processo de construção, passa a ser aceito com todos os seus conflitos, permeado em suas mudanças e transformações.



Quando menciono que aspectos sociais não eram contemplados em pesquisas com viés estruturalista, refiro-me ao fato de que o foco estava nos processos e mecanismos linguísticos, e não nos sujeitos falantes dessa língua, por exemplo. Em termos de pesquisa, esse “silenciamento” por parte dos indivíduos envolvidos com o contexto da pesquisa, sobretudo os pesquisadores que, muitas vezes, ficam “de fora”, mesmo fazendo parte, pois é a visão dele que está implícita no processo, essas características podem ser consideradas na abordagem autoetnográfica, uma vez que o pesquisador se torna o objeto pesquisado por si próprio, que não são aspectos separados, mas formas diferentes de se olhar para um mesmo objeto indissociável por natureza.

No que se refere à língua, Silva (1996, p. 138) afirma que, assim como a identidade, a linguagem, na perspectiva pós-estruturalista, não é fixa. Peixoto (2011, p. 492) enfatiza que, para o estruturalismo, “a língua é vista como um meio que utilizamos para acessar a realidade e tudo que nos circunda. Realidade esta que é completamente homogênea e estável”. Enquanto que, para Silva (1996), o deslocamento do estruturalismo para o pós-estruturalismo em relação à língua se dá justamente pela passagem de uma rigidez e fixidez para uma definição em que a linguagem é vista como “fluída, contingente e instável” (SILVA, 1996 *apud* PEIXOTO, 2011, p. 493). A partir de uma visão mais fluída, contingente e instável, considero que, enquanto professor de línguas, nossas práticas precisam ser repensadas constantemente, pois podem variar em cada contexto no qual atuamos.

Descrevendo a autoetnografia

Apesar da busca crescente por metodologias alternativas para investigar o contexto de ensino, ainda são poucas as pesquisas na área do ensino de línguas, que utilizam a autoetnografia como



uma abordagem possível. De acordo com Magalhães (2018), as pesquisas que utilizam esse enfoque ainda se demonstram incipientes, em especial, aquelas com o foco pedagógico. Calatrone (2018) aponta que a abordagem autoetnográfica está inserida em um paradigma interpretativista de ciência, ou seja, que o conhecimento é construído de modo social e subjetivo, os dados sendo observados de maneira particular, pois em perspectivas como essas, não existe realidade que seja independente da percepção, diferente de pesquisas tradicionais que a realidade é objetiva e independente do observador (BORTONI-RICARDO, 2008; ARTHUR, et al., 2012, p. 17 *apud* CALATRONE, 2018).

No contexto de pesquisa brasileiro, há algumas pesquisas já realizadas sob o viés autoetnográfico, assinalo algumas contribuições, tais como Calatrone (2018) acerca do trabalho com ensino-aprendizagem de língua inglesa, Ono (2018) sobre a formação do formador de professores e Sanches (2019) sobre concepção de língua e ensino de inglês em um programa de internacionalização e as contribuições do trabalho de Magalhães (2018) que apresenta, em sua pesquisa, características da elaboração das ferramentas para o fazer autoetnográfico. Tal trabalho inspirou-me a aplicar os mesmos procedimentos e apresentar algumas reflexões surgidas a partir de uma pesquisa autoetnográfica que foi apresentada como dissertação de mestrado.

A respeito desse paradigma interpretativista, Calatrone (2018) aponta que os autores Ellis e Bochner (2000) já buscavam relacionar o que filósofos ligados a perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, como Wittgenstein, Heidegger, Gadamer e Derrida com a impossibilidade de se distinguir o que está em nossa mente, com o que está “lá fora” no mundo relacionando a perspectiva desses autores com a linguagem, em vários momentos, esses filósofos mostram oposição à lógica da linguagem como um meio neutro e transparente de comunicação, como os autores apontam:



Não se poderia defender de forma contundente que o conhecimento humano fosse independente da mente humana. Todas as verdades poderiam ser feitas entre fatos e valores. Se não se podia eliminar a influência do observador no observado, então, nenhuma teoria ou descoberta poderia ser completamente livre de valores humanos. O investigador estaria sempre implicado no produto (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 747 *apud* CALATRONE 2018, p. 18).

Nesse sentido, busco apresentar e questionar, alternativas de pesquisa, em relação às pesquisas tradicionais que, em sua maioria, ignoram características afetivas, emoções, histórias e narrativas como meio legítimo de apresentar dados e realizar análises. Outro aspecto também importante de se mencionar que, muitas vezes, pode ser ignorado pelas pesquisas tradicionais é “a recusa em se reconhecer o conhecimento local e as identidades sociais que invariavelmente influenciam a pesquisa” (CALATRONE, 2018, p. 19). Nesse sentido, não só o conteúdo aplicado pelo professor, interessa para a pesquisa, mas todo o contexto, assim como os indivíduos que fazem parte da realidade do professor.

Esses autores destacam que a autoetnografia permite maior liberdade ao pesquisador, conferindo aos dados uma certa originalidade ao deixar evidente traços da identidade e da construção histórico-social do pesquisador como constituintes da pesquisa científica. Calatrone (2018) aponta que essa atitude é válida, uma vez que o trabalho científico tradicional pode tentar apagar a subjetividade do pesquisador e de seu foco de pesquisa, priorizando a estrutura do trabalho, outras vezes tirando características que seriam fundamentais para compreender melhor o contexto de pesquisa e do pesquisador (CALATRONE, 2018, p. 22). Outro aspecto importante a respeito da autoetnografia é o fato de considerar essa abordagem como um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que expõe várias camadas da consciência conectando o pessoal ao cultural e todos esses elementos observados através do pesquisador, pois de acordo com Ellis, Adams e Bochner (2011) nessa abordagem:



[...] as palavras, pensamentos e sentimentos do pesquisador também são considerados, por exemplo, a motivação pessoal para fazer um projeto, o conhecimento dos temas discutidos, respostas emocionais para uma entrevista e formas em que o entrevistador pode ter sido alterado pelo processo de entrevista (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 274).

Considerando o que foi apontado pelos autores citados, a escolha pela autoetnografia permite que o pesquisador descreva os dados a partir da leitura que possui da realidade investigada e analisá-los pelas características que foram observadas ao longo da geração de dados, uma vez que este, enquanto professor, também se coloca como pesquisador, estando em contato direto com a situação pesquisada (CALATRONE, 2018, p. 19). Esse contato é possível já que envolve situações como o trabalho de campo, a aproximação entre pesquisador e participantes com os eventos, mantendo essa interação num processo constante por meio de um contato prolongado. Canagarajah (2012) aponta para as vantagens na produção de conhecimento bem como a valorização do investigador como uma fonte abundante de experiências e pontos de vistas que, muitas vezes, não são consideradas sob o ponto de vista de uma pesquisa com metodologia tradicional.

Considerando o panorama apresentado até agora, os objetivos dessa pesquisa consistem em: a) buscar uma definição e dialogar com os pressupostos teóricos da pesquisa autoetnográfica, mais especificamente ao que vem sendo realizado em pesquisas com viés pós-estruturalista na área de linguística aplicada; b) apresentar alguns recortes de uma pesquisa autoetnográfica para discutir sobre as implicações neste trabalho e, por último, refletir sobre as contribuições dessa abordagem para a área de ensino de línguas e formação de professores.



Definindo a autoetnografia

O termo autoetnografia é atribuído a David Hayano e vem sendo utilizado para estudos antropológicos e das ciências sociais (KOCK; GODO; LENZI; 2008). Nesse sentido, sua relação com a etnografia é estreita, uma vez que nessa abordagem, desenvolvida por antropólogos, o objetivo era estudar a sociedade e a cultura, através das mais diversas situações do cotidiano. Para a autoetnografia, todos esses traços de cultura e sociedade são importantes, e sobretudo, o modo como o observador e pesquisador relaciona e interpreta o que ele está investigando, incluindo-se na investigação:

Para os autoetnógrafos, os processos de pesquisa podem variar de acordo com a ênfase no estilo que se propõe a desenvolver, justamente por se tratar de um “auto” pesquisa, quando o pesquisador é quem delimita o que será visto a partir de sua visão do espaço em que será observado (SANCHES, 2019, p. 43).

Interessa para a pesquisa autoetnográfica, as características observadas pelo pesquisador dentro do espaço em que ele está inserido e como ele se relaciona, não mais como alguém externo ao contexto investigado, mas parte desse contexto, influenciando, sendo influenciado, escrevendo e reescrevendo e porque não incluir também, a resignificação das próprias práticas a partir do que foi escolhido observar.

Há também, alguns autores que apontam as características emocionais que ficam evidentes para o pesquisador que optou por realizar a pesquisa autoetnográfica, Ellis e Bochner (2000), por exemplo, apontam que, nesse tipo de pesquisa, uma das motivações é o desejo de se levar uma vida significativa ao fazer algo significativo. No meu entender, essa afirmação ganha novos sentidos, pois, estamos diretamente relacionados às nossas práticas e vivências de maneira quase que indissociável. Ono (2017) aponta que o processo de escrita de sua pesquisa autoetnográfica “foi por vezes doloroso,



profundo e incômodo” (ONO, 2017, p. 38), isso se dá, por vezes, devido às decisões que devem ser tomadas em relação ao que se pretende pesquisar, uma vez que fica a critério do pesquisador que está incluído na pesquisa a delimitar o que deve ou não ser apresentado na autoetnografia, uma vez que não existem “dados gerados” e sim dados que emergem de situações vivenciadas (ONO, 2017, p. 98). Dessa forma, os dados são os mais variados e podem fazer parte da sala de aula ou não, uma vez que o foco é ampliado e busca-se observar o todo para compreender as partes.

Com relação ao que foi apresentado, acerca dos dados gerados, esta é uma grande dificuldade para pesquisadores que iniciam um trabalho autoetnográfico pela primeira vez. Por estarmos acostumados a realizar pesquisas com uma metodologia comumente aceita pelo modo tradicional, sentimos a necessidade de utilizar os padrões que fazem parte desse paradigma de pesquisa, quando, na verdade, cabe ao pesquisador que optou pela autoetnografia escolher qual será o procedimento mais adequado a partir da situação observada. Isso pode incluir qualquer dado relacionado ao contexto, trechos de conversas, imagens, vídeos, fotografias que podem contribuir para a realização da pesquisa. Nesse sentido, não há fixidez quanto à geração dos dados, fazendo com que o pesquisador possa trazer as mais variadas formas possíveis para caracterizar o espaço que está buscando descrever, observar e analisar.

Essas características se apresentam em trabalhos como este, devido ao fato da autoetnografia ser também considerada um gênero autobiográfico, isso quer dizer que, além de ser escrito em primeira pessoa, característica muito importante a se considerar, as emoções também são consideradas, assim como tudo que envolve o contexto pesquisado e os sujeitos que fazem parte da realidade do observador pesquisador. São características como essas que se esperam emergir em pesquisas autoetnográficas, pois, nessa abordagem, tudo que envolve o contexto do pesquisador é



considerado, uma vez que o observador pesquisador inserido no contexto observe e considere relevante para explicar aquilo que está buscando compreender a partir da realidade em que está inserido.

Cabe ressaltar também que, nas pesquisas recentes, o principal intuito com a utilização da autoetnografia é o de colocar o professor pesquisador no papel de protagonista, reescrevendo suas próprias práticas a partir de reflexões surgidas, oportunizando um espaço para novas construções de sentido, dessa forma, nas palavras de Ono (2017, p. 42), inspirado por autores como Pathak (2013) “em uma tentativa de se romper com padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como fossilizados e saturados”. Isso, claramente, mostra-se promissor para pesquisas que buscam considerar para além do que o modo tradicional vem apresentando quanto a resultados, deixando a critério do pesquisador além de relatar, escolher qual o melhor modelo do qual sua pesquisa deve fazer parte.

Descrevendo um trabalho autoetnográfico

Como parte do que pretendo discutir neste capítulo, nesta seção, apresentarei alguns dados que emergiram durante o processo de desenvolvimento da minha pesquisa, buscando estabelecer um diálogo com o que foi apresentado até agora a respeito da autoetnografia. Dessa forma, busco com que o leitor possa compreender quais recursos foram utilizados para a delimitação do meu espaço de pesquisa. O objetivo da pesquisa era responder três principais perguntas:

- a) Qual a concepção de língua do material didático?
- b) Qual a concepção de língua do professor?
- c) Como se deu o trabalho, em sala, a partir da perspectiva de língua como discurso?



Não é o objetivo deste capítulo apresentar em detalhes todas essas questões acima mencionadas, mas sim, mostrar, no geral, de que maneira os dados emergiram e como eles foram observados pelo professor pesquisador.

Descrivendo o espaço observado para a realização de uma pesquisa autoetnográfica

O espaço em que a pesquisa foi realizada faz parte das ações de internacionalização da universidade pública, em que eu estava inserido como professor de um curso de Inglês geral para nível pré-intermediário. O “Paraná Fala Inglês”, doravante PFI, é um programa destinado às Instituições Estaduais de Ensino Superior (IES), realizado em parceria com a SETI e que faz parte de um Programa mais amplo chamado “Paraná Fala Idiomas”, esta mudança na nomenclatura se deu, porque, na segunda fase do programa, houve uma ampliação na oferta de cursos. O Programa tem por objetivo geral, de acordo com a SETI (2014):

[...] impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira.

Para a segunda fase do PFI, que teve início no segundo semestre de 2017, o Governo do Estado do Paraná firmou uma parceria com o Governo Canadense, representado pela *Languages Canada* e pela *Smart English*.

Nesta fase, de acordo com a SETI, buscou-se viabilizar práticas que fossem ao encontro das ações de internacionalização e permitissem aos estudantes um maior contato com contexto de pesquisa, ensino e extensão, fazendo, dessa forma, com que essa fase do programa tivesse objetivos diferenciados, envolvendo



contextos de diversidade linguística e cultural para além dos preparatórios para testes de proficiência.

Nesse sentido, como professor pesquisador, compreendo a necessidade de ressignificar minhas práticas constantemente e o espaço em que estava inserido permitia que o trabalho voltado para diversidade linguística e cultural, poderia ser desenvolvido a partir de perspectivas pós-estruturalistas tais como os novos letramentos (JORDÃO, 2013; MONTE MOR, 2010; SOUZA, 2011).

Dados que emergiram durante a observação

Os dados gerados para a pesquisa foram divididos em momentos distintos buscando responder três perguntas diferentes, por questões de delimitação, aqui, apresentarei apenas o modo como realizei essa organização, de modo a observar e analisar os dados seguintes:

- 1) dados observados em relação ao livro didático;
- 2) diário autoreflexivo e documentos oficiais; e
- 3) exemplos de atividades aplicadas.

Com esses dados, busquei observar de que maneira eles tomavam forma durante meu percurso enquanto professor bolsista do programa PFI e se minhas práticas, juntamente com o material didático condiziam com os objetivos de programas como este.

Compreendo que a ideia de divisão na pesquisa autoetnográfica, da maneira como realizei, ainda faz parte do pensamento cartesiano, ao qual se fez presente durante boa parte da minha formação, vi a necessidade de organizar os dados, mas deixei que



eles emergissem de acordo com as situações observadas e, a partir deles, utilizei aporte teórico para realizar a análise, sendo eles:

- a) livro didático;
- b) diário autoreflexivo; e
- c) atividades aplicadas.

a) Livro didático

Os dados gerados através das observações do livro didático permitiram observar como essas atividades constituíam o planejamento do professor e de que maneira eu, enquanto professor pesquisador, estava me relacionando com elas. Foram separados vários recortes do livro didático, trazendo detalhes de algumas atividades e como elas deveriam ser aplicadas em sala. Importante evidenciar que o livro se mostrou de grande importância, sobretudo para entender quais aspectos linguísticos estavam sendo privilegiados para o desenvolvimento das aulas. O livro didático também tem um diferencial, por ser disponibilizado virtualmente, o que poderia ser um conhecimento novo e desafiador, tanto para professor quanto para alunos cursistas que até então não haviam participado de aulas de línguas que envolvessem o ambiente digital. Sanches (2019) aponta que o livro didático apresenta atividades voltadas para aspectos estruturais da língua, apesar de fazer parte do ambiente digital, o que poderia propiciar uma abertura para a realização de práticas voltadas para a multimodalidade em contextos reais de uso da língua considerando as novas tecnologias:

A questão que suscitou maior busca por entendimento nesse momento, foi que ao me deparar com o livro didático virtual, poucas atividades eram realmente inovadoras, em geral as atividades gramaticais propostas pelo LD virtual 115 em sua maioria consistia em atividades para preenchimento de lacunas e compreensão de



estruturas gramaticais fixas. O que no decorrer das aulas exigiu um planejamento e também adaptações com relação ao conteúdo que ali era proposto (SANCHES, 2019, p. 91).

Conforme trecho do diário autoreflexivo, o livro didático apresenta atividades de cunho gramatical, não permitindo um trabalho na perspectiva de língua como discurso, trazendo aspectos que poderiam ser trabalhados acerca do mundo digital, uma vez que os estudantes tinham acesso à internet durante as aulas, possibilitando com que pudessem construir sentidos a partir de outros acessos, como as redes sociais, por exemplo.

b) Diário autoreflexivo

Ao longo de um semestre, observei e fiz anotações das aulas que apliquei com uma das turmas do curso pré-intermediário. As anotações se deram nas aulas em que houve, de minha parte, questionamentos em relação à prática de ensino. Nesse diário, além dos planejamentos, inseri também questões voltadas para reflexões surgidas após a aplicação das atividades e, enquanto professor, estava entendendo os desafios surgidos a cada aula. Diversos trechos foram inseridos na pesquisa e analisados sob o viés autoetnográfico, buscando aliar teoria e prática do ensino de línguas dentro do contexto de internacionalização, buscando atender as demandas propostas pelo curso. Conforme trecho que será apresentado a seguir, é possível observar as inquietações que surgem durante o trabalho em sala de aula e como isso foi observado pelo professor:

O livro didático sempre despertou algumas inquietações na minha prática, especialmente por sempre viver *naquela dúvida de seguir o livro didático à risca ou não*. Como passei os últimos 6 anos lecionando para alunos do fundamental I e II de um colégio particular na cidade de Paranaguá, fiquei de certa forma “preso” aos conteúdos propostos pelo material didático adotado pela equipe pedagógica daquele local. Talvez por uma certa falta de conhecimento sobre o



assunto naquela época, sentia uma certa limitação aos conteúdos que eram delimitados a partir do livro didático e isso sempre me fez questionar sobre a certa incerteza acerca da minha autonomia, cumprir o conteúdo ou trazer outros aspectos da língua que tomariam mais tempo e com isso atrasariam o que era proposto pela equipe pedagógica? Os conteúdos nesse período de trabalho em que atuei como professor do ensino básico, em sua maioria, eram atividades que envolviam as habilidades de fala, escrita, escuta e leitura e, principalmente, tópicos gramaticais. Embora eu encontre uma certa facilidade e conforto em trabalhar com os tópicos gramaticais, uma vez que vim de uma formação voltada para uma visão de ensino tradicional, já no período em que eu comecei a aprender inglês na escola. Essa possibilidade de trabalho engessado em práticas rotinizadas me deixava inquieto e, muitas vezes, frustrado (SANCHES, 2019, p. 87).

No trecho do diário autoreflexivo destacado acima, as emoções do professor e os conflitos surgidos, ao refletir sobre a prática, permitiram que houvesse uma compreensão acerca dos conflitos surgidos entre teoria e prática. O professor, ao ter subsídio e autonomia para construir suas práticas em sala de aula, pode realizar mudanças, levando em consideração aspectos de sua formação que podem contribuir para a realidade específica em que se está trabalhando.

c) Atividades aplicadas

As atividades que foram aplicadas, nesse período, também fizeram parte dos dados gerados para a pesquisa, pois um dos objetivos era observar em que medida as leituras sobre concepção de língua, partindo de uma perspectiva pós-estruturalista e aliada aos pressupostos dos novos letramentos estariam influenciando minhas práticas e qual seria o impacto disso para os estudantes envolvidos no processo. Foram apresentados e analisados alguns recortes das atividades que foram realizadas em ambiente digital a partir dos pressupostos dos novos letramentos.



Os alunos ainda estão ligados na ideia de que se aprende inglês vendo a gramática, principalmente ao começar alguma discussão na língua e eles sentem falta de recursos linguísticos para completarem a ideia que gostariam de expressar no momento do speaking. Porém, o que pode ser notado é que pouco se absorve das aulas de gramática, especialmente por essas seções serem tão cansativas e os alunos possuírem muita dificuldade em memorizar algumas regras. Acredito que a maior parte dessas regras pode ser internalizada de outra maneira. Para saber falar uma língua não quer dizer necessariamente saber todas as regras gramaticais. Considera-se que aprender linguagens específicas que podem ser usadas em determinados contextos são tão importantes quanto a internalização de regras gramaticais que, muitas vezes, surge de forma natural quando a língua está sendo trabalhada a partir de uma perspectiva discursiva (SANCHES, 2019, p. 98).

Sanches (2019) aponta na análise de dados da pesquisa, é possível perceber, nos trechos sublinhados do diário autoreflexivo, crenças relacionadas ao ensino de LI. Muitas vezes, os estudantes passam muito tempo desmotivando-se com essas crenças de que só se aprende língua a partir das regras, no entanto, ao ter contato com teorias pós-estruturalistas, o professor compreende que há muito mais em jogo que apenas as relações entre o código e a língua, e que essas relações para além das regras que se referem ao código da língua é que podem ser abordadas nas práticas em sala de aula.

As contribuições da autoetnografia para a pesquisa

Observando os dados que emergiram e foram analisados para a pesquisa, entendo que a autoetnografia se demonstrou como forte aliada no processo, sobretudo pela abertura para novas possibilidades de se observar os dados, mais ainda pelas características do professor pesquisador que ficaram evidentes durante o percurso da pesquisa. Não foram ignoradas as características emocionais do pesquisador, uma vez que elas aparecem em detalhes no diário autoreflexivo, por exemplo. Houve também uma abertura para a



ressignificação das práticas e observação do modo como eu vi a pesquisa, naquele momento, e as características que poderiam ser melhoradas a partir disso.

A construção da autoetnografia, por si só, já foi um percurso que contribuiu para a geração de reflexões acerca da minha prática enquanto professor de língua inglesa, mas também como pesquisador. Pude perceber de que maneira eu me relaciono com meu contexto e como essa relação pode ser multifacetada e rica se observada de modo amplo. Esse se perceber imerso no contexto pesquisado permite ao sujeito participante da autoetnografia, um olhar reflexivo para suas próprias práticas e, conseqüentemente a abertura para novos olhares (ELLIS; ADAMS, 2014; ELLIS; BOCHNER, 2000).

A possibilidade de me incluir na pesquisa, fazer parte do contexto pesquisado, permitiu que eu pudesse não só observar, compreender e responder minhas perguntas de pesquisa, mas também interferir na construção de sentidos dentro da pesquisa de uma maneira discursiva. Dessa forma, não houve um mero registrar de atividades pedagógicas dentro do que se esperava observar, mas houve um aprofundamento e reconhecimento do sujeito presente na pesquisa, colaborando não só com a construção dos dados, mas construindo também a moldura em que esses dados seriam colocados para, em seguida, serem observados por outrem.

Acredito que a autoetnografia possa contribuir não só para o desenvolvimento de uma pesquisa em que o pesquisador se torna também pesquisado, mas sobretudo para as possibilidades de colocar-se como protagonista e observar o contexto de prática de modo reflexivo e dialógico. Outra característica que se faz importante lembrar é o fato de que a abordagem pode também contribuir para a apresentação de um recorte pessoal trazido para o ambiente acadêmico.



Considerações finais

Neste capítulo, houve a tentativa de apresentar as características do fazer autoetnográfico e em que medida essa abordagem vem sendo utilizada por pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, busquei apresentar subsídios para futuras pesquisas em que o pesquisador interessado em observar a própria prática, pode optar por esta abordagem, sendo ela uma alternativa positiva para tal feito.

“Autoetnografar” pode trazer contribuições para a formação de professores, uma vez que estes, estarão em contato direto e consciente com o contexto em que estão atuando e, ao mesmo tempo, gerando reflexões e apresentando as inquietações que surgem ao ter contato com teoria e prática de ensino de línguas. É necessário dar subsídio aos professores de línguas, contribuindo para a formação continuada, fazendo com que estes tomem para si, o protagonismo frente aos desafios que surgem na sala de aula, compreendendo que os sujeitos envolvidos no processo, fazem parte, não somente como meros receptores de um conteúdo ou código linguístico, mas sujeitos sociais que interagem a partir de uma leitura de mundo que começou a ser construída muito antes do primeiro contato com uma língua estrangeira. O professor de línguas, nesse sentido, torna-se um mediador, observador e construtor das próprias práticas, compreendendo que os indivíduos, a sala de aula e a própria sociedade está em constante construção e transformação.

É salutar reconhecer que somos um processo contingencial, inacabado, sempre em construção (MENEZES DE SOUZA, 2011), pois dessa forma, é possível ressignificar e realizar mudanças, a partir da compreensão de que, para cada realidade, há uma forma diferente de se olhar. Com a autoetnografia, pude perceber como



construí sentidos a partir das minhas inquietações e como elas puderam ser observadas a partir do meu contexto de prática.

Espero, com esse trabalho, que novas pesquisas interessadas em explorar as características da autoetnografia possam surgir e dialogar, trazendo novas contribuições para a área e, principalmente, estabelecendo novas características na pesquisa acadêmica, com aspectos que propiciem uma leitura contingencial dos contextos de ensino e, sobretudo, propiciando ao professor de línguas um espaço para discussão e reflexão constante das práticas de ensino, fazendo com que a pesquisa possa contribuir ricamente para a ressignificação dos processos de construção de sentidos.

Referências

CALATRONE, Rodrigo Paiva. *Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia*. 179 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E. The purposes practices and principles of autoethnography research. In: LEAVY, Patricia. (org.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2014.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Telling and performing personal stories: the constraints of choice in abortion. In: ELLIS, Carolyn; FLAHERTY, Michael (orgs.). *Investing subjectivity: research on lived experience*. Newbury Park: SAGE, 1992.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Analysing analytic autoethnography: an autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 429-449, 2006.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, v. 12, n. 1, p. 01-18, jan. 2011.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. In: NORMAN, Denzin; LINCOLN, Yvonna. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000, p. 733-761.



ELLIS, Carolyn; There are survivors': telling a story of a sudden death. *The Sociological Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 711-730, 1993.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria (org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006, p. 26-32.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KOCK, Klara Frierderike; GODOI, Christiane Kleinübing; LENZI, Fernando Cesar. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. *Revisat Gestão Organizacional*, v. 5, n. 1, p. 93-106, 2012.

MAGALHÃES, Celia Elias. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de enunciação. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 22, n. 1, p. 16-33, 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco, 2011, p. 128-135.

MONTE MÓR, Walkyria. *Linguagem e leitura da realidade: outros olhos, outras vozes*. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ONO, Fabrício Tetsuya. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*; 157 f. Tese (Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEIXOTO, Cesar Roberto Campos. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em língua estrangeira. *Eutomia: Revista online de literatura & linguística*, v. 1, n. 1, p. 489-508, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2jXMPDT>>. Acesso em:

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANCHES, Gabriel Jean. *O Programa Paraná Fala Inglês: uma autoetnografia sobre concepção de língua e material didático em sala de aula*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.





Wyllamy Samuel da Costa
Francisco Vieira da Silva

**Refletindo sobre a política
e o planejamento linguísticos
em discursos sobre a língua inglesa:
um estudo de propagandas
de escolas de idiomas**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.805.378-394

**Resumo:**

O estudo teve por finalidade analisar discursos sobre a língua inglesa em propaganda de escolas de idiomas, procurando observar de que modo essa língua é discursivizada em materialidades propagandísticas. Observando tal questão sob o prisma da política e do planejamento linguísticos. Para tanto, mobilizamos as teorizações de Michel Foucault acerca do discurso, do enunciado, do sujeito, do poder e do saber, bem como de teorizações defendidas por autores da área de política e planejamento linguístico, tais como Calvet (2007), Rajagopalan (2006), Spolsky (2004), Severo (2013), dentre outros. As análises revelam que as escolas de idioma fazem circular discursos que reiteram o status do inglês com o idioma de êxito e poder.

Palavras-chave:

Discurso; Política e planejamento linguísticos; Ensino de língua inglesa.

Introdução

Os Estados Unidos são considerados uma potência mundial. Isso ocorre desde a expansão comercial durante a primeira e a segunda guerra mundiais e até mesmo no período da Guerra Fria. O país não sofreu grandes consequências durante as batalhas, mostrando possuir estratégias militares e tecnológicas bem articuladas. Assim, o país assume esse *status*, uma vez que seu poder geopolítico perpassam as fronteiras das Américas. Consequentemente, a língua inglesa, língua oficial do país, é reconhecida como língua de prestígio, pois está ligada ao título que os Estados Unidos assumem desde o período pós-guerra. Atualmente, o idioma está presente nos mais diversos meios de interação, no cinema, nos grandes centros urbanos, na música e até mesmo em linhas de *fast food*, expressando os hábitos alimentares da cultura estadunidense. A partir disso, os discursos atrelados à língua inglesa têm-se expandido pelo mundo inteiro, de maneira que atender as relações comunicativas dos falantes de diferentes nacionalidades perpassa pelo uso do inglês como língua universal ou “língua de todos” (SIQUEIRA, 2018, p. 110). Dessa forma, o idioma assume o papel de internacional, das relações e negócios. Ainda, para Siqueira (2018), a língua inglesa está imersa numa expansão global, e isso tem conferido ao idioma diversas nomenclaturas e em diversas áreas

[...] por exemplo, inglês como língua franca (ILF), inglês como língua internacional (ILI), inglês como língua global (ILG), inglês como língua mundial (ILM) entre outras nomenclaturas (SIQUEIRA, 2018, p. 98).

Neste contexto, é notório que surgimento e a popularização da *internet* também contribuíram de modo significativo para a propagação do inglês. Por exemplo, diversas plataformas da *web* como jogos e também *sites* possuem conteúdos em língua inglesa, incentivando a importância de conhecer o idioma. Assim, é possível



consideramos que o meio digital possui uma vasta propagação de discursos no idioma, o que permite a implementação das ideologias presentes na política e planejamento linguísticos, no que interessa a essa pesquisa, promovidos a partir de publicidades feitas por escolas de idiomas.

Ainda, é importante dizer que essa “globalização” do inglês, consequentemente favorece para o ensino do inglês enquanto língua franca. No tocante à língua franca, podemos dizer que esta nomenclatura não é somente direcionada apenas para o ensino da língua inglesa, mas que ao longo dos anos outras línguas também desempenharam este papel, sendo em sua maioria, desenvolvida para relações de poder, como menciona Siqueira (2018):

Ao longo da história humanidade sempre houve muitas línguas francas nos mais variados quadrantes do planeta, sendo tal condição movidas principalmente por razões comerciais, diplomáticas, administrativas ou de intercâmbio entre profissionais das mais diversas áreas (SIQUEIRA, 2018, p. 94).

Em vista disso, recortaremos algumas peças propagandísticas e buscaremos analisar os discursos sobre a língua inglesa, inseridos nos anúncios, de maneira que a aprendizagem do idioma é visto como indispensável. Para tanto, buscaremos respaldo a partir da teorização da política e planejamento linguísticos, entender alguns elementos que compõem as propagandas voltadas para ensino da língua inglesa, que é sempre atrelada à ideia de uma segunda língua enquanto sinônimo do êxito, do “subir na vida”, do caminho de portas abertas para um mundo melhor, ou seja, a língua é posta no *status* mais elevado e através disso é possível conquistar novos horizontes.

Destarte, o idioma alcança rapidamente novas fronteiras. Essa difusão é fruto de muitos fatores, como por exemplo, a constante presença da língua inglesa em locais públicos. E isso, segundo Rajagopalan (2005), colabora para a difusão da língua



inglesa pelo mundo, que é entendida como um novo fenômeno linguístico, o *World English*. O autor explica que a expansão da língua é fruto de uma questão política: “erguer a bandeira do *world English* é uma questão política, porque a oposição a ele vem justamente daqueles que se veem ameaçados por sua ascensão” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 152). Acreditamos, que um dos motivos para essa difusão é, também, a crença de quem domina a segunda língua adquire um status diferenciado, como menciona o autor citado: “a língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65). É válido considerarmos que esse discurso é bastante empregado pelos veículos midiáticos e, partindo dessa visão, as escolas de idiomas desenvolvem estratégias que visam a obter resultados considerados significativos, ou melhor, que provoquem no sujeito o desejo pelo domínio da língua.

Em linhas gerais, é perceptível que propagação do idioma faz parte de uma política e planejamento linguísticos, uma vez que é, de certo modo, visto/apresentado enquanto essencial para situações vindouras na vida profissional e social. Assim, as escolas de idiomas utilizam as propagandas enquanto fio condutor de seus interesses, assumindo um papel político, central, pois planejam seus objetivos e os meios para realizá-los. A título de exemplo, podemos ver que os anúncios geralmente estão vinculados a uma situação em que o sujeito necessita conhecer a língua inglesa de modo prático e preciso. Para Calvet (2007), o surgimento do termo planejamento, no tocante ao planejamento linguístico, é voltado para o econômico e estatal como: “determinação de objetivos (um plano) e aplicação dos meios necessários para atingir esses objetivos” (CALVET 2007, p. 51). É possível notar que as estratégias presentes nos anúncios são organizadas sobre essa estrutura, igualmente sobre relações de poder, uma vez que a língua inglesa está presente em todos os lugares, em aeroportos, na *internet*, e acima de tudo, falada por



diferentes nacionalidades, favorecendo, assim, o argumento de saber inglês como algo indispensável.

Partindo dessas reflexões, este trabalho objetiva discutir acerca dos discursos sobre o ensino da língua inglesa, analisando-os a partir de peças publicitárias de escolas de idiomas. Para tanto, pautamo-nos nas reflexões de Michel Foucault acerca do discurso, do enunciado, do sujeito, do poder e saber, compreendendo que os estudos do autor são pertinentes para entendermos a complexidade da circulação das línguas presente no campo da política e planejamento linguístico.

Este estudo encontra-se organizado do seguinte modo: a seção seguinte apresenta a fundamentação teórica, na qual discutimos algumas concepções da política e planejamento linguísticos, bem como as contribuições de Michel Foucault acerca do discurso e do enunciado. Logo após, analisaremos quatro peças publicitárias, disponíveis na plataforma online *YouTube* das escolas de idiomas CCAA e CNA e, por fim, faremos um breve apanhado dos resultados desta pesquisa.

Notas sobre a política e o planejamento linguísticos

Seja para relações comerciais, sociais, religiosas, tecnológicas ou qualquer outra atividade, a língua é o principal instrumento de interação entre os sujeitos. Seja oral, escrita ou gesto-visual, a comunicação é realizada através de um código linguístico. A intervenção humana nas situações linguísticas e, consequentemente na língua, não é algo novo conforme aponta Calvet (2007), pois sempre houve interesse de oficializar uma língua, ou melhor, de determinar os usos de um dado idioma mais ou menos favorável que outro (CALVET, 2007). Essa interversão é o que conhecemos por política



linguística, Spolsky (2004) apresenta no texto *Policy Language*, que a função da política linguística é determinar as línguas faladas numa comunidade linguística ou sociedade – país – (SPOLSKY, 2014). Desse modo, o Estado desempenha papel primordial nas relações da política linguística, pois atribui a um idioma a função de língua nacional e de ensino.

A política e o planejamento linguísticos não implicam apenas determinar as línguas, mas também, a funcionalidade destas. Calvet (2007) reflete sobre o equipamento das línguas e menciona que equipar as línguas, nesse sentido, é que através da língua, o Estado desempenhará seus interesses e que quando determinada língua possui lacunas, estas são equipadas de modo que atenda às exigências impostas pela política do Estado:

Por exemplo, é claro uma língua ágrafa não pode ser veículo de uma campanha de alfabetização, que se terá dificuldades em ensinar informática numa língua que não disponha de vocabulário computacional. [...] Se, entretanto, por razões políticas, se desejar utilizar essas línguas nessas funções, será necessário reduzir seus déficits, equipá-las para que possam desempenhar seu papel. (CALVET, 2007, p. 62).

As leis são grandes aliadas da política e do planejamento linguísticos porque, através delas, é possível que o Estado imponha aos falantes – *in vitro* – a utilização da língua: “as leis não se aplicam aos objetos, aos bens, mas no uso que os homens fazem desse objeto” (CALVET, 2007, p. 75). Por exemplo, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, decreta no primeiro artigo que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é, por meio legal, a língua de expressão e comunicação de pessoas surdas, fazendo necessário que falantes do português busquem aquisição da língua de sinais, com vistas a cumprir o decreto estabelecido na lei, promovendo a inclusão de usuários da língua. “As leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada situação ou dado momento público” (CALVET, 2007, p. 76).



Já o ensino de uma língua estrangeira não é algo eventual e, atualmente, nota-se que as escolas de idiomas focam especialmente no ensino do inglês como língua franca, sempre elevando o idioma ao *status* de sucesso profissional e social. Como menciona Siqueira (2018, p. 97), “o inglês é a língua franca de maior prestígio desses tempos pós- modernos”. É válido lembrar que a valorização da língua inglesa pode ser compreendida pelos efeitos da globalização, uma vez que o fenômeno é responsável pelo crescimento econômico, social e cultural desde o século XX e a presença do idioma em diversos lugares acarreta um crescimento no comércio e movimentos capitais, por exemplo. A observação feita por Rajagopalan (2005) é esclarecedora no tocante às estratégias do planejamento linguístico. Ele aponta que $\frac{1}{4}$ da população mundial hoje possui algum nível de conhecimento/aquisição do idioma. O autor ainda acrescenta que a abrangência favorece o crescimento do fenômeno linguístico *World English*. Esse fenômeno, segundo o autor, é facilmente constatado ao redor do mundo, tendo como motivação para esta expansão as políticas linguísticas, nesse caso, promovendo a valorização do inglês, desencadeando, assim, a busca constante pela aquisição do idioma por falantes do mundo inteiro. Rajagopalan (2005) ainda explica que o “*World English* não é simplesmente a língua inglesa que se tornou *língua mundi*” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150). O autor mostra que as variações presentes ao redor do mundo não são exatamente a língua que se fala em países como o Estados Unidos e Inglaterra, pois o fenômeno linguístico é de ordem *sui generis*.

No que se refere a este trabalho, podemos dizer que, diante de tal expansão da língua em diversos países, e também no Brasil, o ensino da segunda língua atrelado à política linguística e ao planejamento linguístico, ganha maior visibilidade no meio propagandístico, sobretudo, pela forma que é discursivizada, de maneira que alcança diversas áreas sociais e profissionais.



Algumas noções foucaultianas

Neste estudo, buscaremos refletir sobre as concepções de enunciado, de discurso, de sujeito, de relações de saber-poder, sob o prisma das teorias do filósofo Michel Foucault. Para esse autor, o discurso não é propriamente o que está dito e o discurso manifesta muito mais que uma luta, é pelo que se luta e isto é o poder, do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 1999, p. 10). Ou seja, segundo o filósofo, o discurso é instrumento das relações de poder, pois o que é proferido ou ocultado nos discursos perpassa as mais diversas camadas sociais.

Foucault escreve: “chamaremos de discurso o conjunto de enunciados, na medida em se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2019a, 132 *apud* FISCHER, 2013, p. 137). O modo como os enunciados metonimizam os discursos em determinado campo de saber faz-nos refletir sobre as formações discursivas, entendidas como regularidades de temas, objetos e estratégias. Conforme Fischer (2013, p. 140).

Quando optamos por analisar um conjunto de materiais sobre determinado tema, temos em vista, sempre, que estamos localizando essas enunciações dentro de um determinado espaço discursivo, ou de um campo discursivo, ou ainda, dentro de um campo de saber. Assim, podemos falar em discursos publicitários, discursos econômicos, discursos políticos, discursos feministas [...] e assim por diante (FISCHER 2013, p. 140).

Severo (2013) pontua que os três eixos presentes nos trabalhos de Foucault – saber, poder e sujeito – são úteis para compreendemos as relações de poder presentes na política e planejamento linguístico, isto é, à medida que o discurso produz efeito sobre os sujeitos, a língua e o comportamento. É válido citar que Fischer (2013) menciona que o sujeito que fala dentro de dados discursos não é uma pessoa, alguém que enuncia algo, mas, “trata-se de uma



posição que alguém assume diante de certos discursos” (FISCHER, 2013, p. 134). Diante disso, podemos compreender o que Severo (2013) relata no que diz respeito às concepções foucaultianas, pois estas não somente explicam essas relações, mas, que de certo modo, são úteis para a construção desta política:

Não se trata, com a discussão a seguir, apenas de explicitar a natureza política e o funcionamento do poder nas práticas e teorias que constituem a política e o planejamento linguísticos, mas se trata de pensar a maneira pela qual a abordagem foucaultiana do poder pode, inclusive, ser útil e produtiva para as reflexões e intervenções da área de Política Linguística. (SEVERO, 2013, p. 458).

Respectivo às questões do enunciado, Foucault (2008) explica que o enunciado constitui uma função e, por isso, não podemos dizer que os enunciados se limitam somente a frases, proposições ou atos de fala.

O enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação (FOUCAULT, 2008 p. 124).

Ou seja, o enunciado é formado de funções que cruza uma sequência de signos, e esses signos desempenham uma relação com o sujeito, em alguns casos, pautam-se por memórias, isto é, pontos de significação, de referência e de já ditos. Diante disto, tomaremos como base as concepções de Foucault (1999, 2008, 2009), como apoio para discutirmos os efeitos da política e planejamento linguístico no meio midiático, em foco, nos discursos sobre o ensino de inglês como língua franca.

Discursos sobre a língua inglesa em propagandas de escolas de idiomas

Antes de apresentarmos as análises realizadas neste trabalho, é importante ressaltar que partimos do pressuposto de que o modo



como a língua inglesa é discursivizado em materialidades propagandísticas permite compreendermos, sob o prisma da política e do planejamento linguístico, a forma como os discursos são construídos. Ademais, analisaremos quatro peças publicitárias das escolas de idiomas CCAA e CNA⁹⁸.

A primeira peça, da escola CNA, – *I don't want to miss a class* (eu não quero perder uma aula) – apresenta uma campanha com uma paródia da música, *I Don't Want to Miss a Thing* (eu não quero perder nada), da banda de rock norte-americana *Aerosmith*. No vídeo, fica evidente a forma animada dos alunos que, mesmo passando por situações adversas, recusam-se a perder uma única aula no CNA. As situações presentes na peça, em alguns casos engraçadas, ocorrem de modo muito natural, mostrando que imprevistos sempre ocorrem na vida de todo mundo, mas que não é um argumento suficiente para perder a aula. Os principais protagonistas do vídeo cantam trechos da paródia como: “Se a aula de inglês é chata tudo é desculpa, mas se cada aula é uma experiência, se tem música, teatro, tecnologia é a aula do CNA e eu posso perder”.

A peça preocupa-se em mostrar sujeitos de diferentes idades e nas mais diversas situações, mostrando em partes da peça situações imprevisíveis; por exemplo, uma garota vestida de bailarina, mas que está consertando um carro para ir para a aula de inglês; noutra cena, há uma moça que supostamente está estudando inglês *online*, mas tem um tubarão preso a sua perna, dentre outras. Nota-se a ênfase dada no quanto a aula é importante, a despeito dos contratempos insólitos. Como mostra o refrão da paródia: “e a aula é tão legal não importa se eu estou mal, *I don't want to miss a class*” (Eu não quero perder a aula). Neste trecho, todos os atores cantam, fazendo uma alusão direta aos grandes concertos musicais,

98. As peças publicitárias estão disponíveis seguintes endereços: <<https://bit.ly/3443MyC>>, <<https://bit.ly/2U9ZQrE>> e <<https://bit.ly/2zuG2Ws>>. Acessados em: 25 abr. 2019.



em que a plateia canta sempre eufórica as letras dos artistas. Neste caso, fazendo referência também ao *Aerosmith* – banda da canção original. Esta música tornou-se um grande sucesso na carreira do grupo e, além do mais, a banda é norte-americana, logo, está relacionada com a cultura musical estadunidense.

Na segunda peça publicitária, “Inglês chato ninguém merece” da escola CNA, é possível notar que uma regularidade presente é a construção discursiva do ensino da língua inglesa como algo monótono e cansativo. Inicialmente, a peça expõe um adolescente dormindo sobre o material didático. Chega o pai e questiona o que houve e o garoto responde: “lição de inglês, pai”. Então, o pai, ao ler uma página da lição, acaba caindo no sono também. O discurso da propaganda aponta que a aula, ou melhor, as lições de inglês não produzem uma motivação, pois são cansativas e enfadonhas. Isso é reafirmado quando a mãe do rapaz chega e lê o livro, ao ver a atividade ela também acaba dormindo, o livro cai no chão e um cachorrinho que está em cena acaba vendo uma página do livro e adormecendo também. Até mesmo as pulgas do *pet* caem no sono. A estratégia discursiva empregada neste anúncio é a realidade de diversos estudantes, que necessitam da língua inglesa, mas estão cansados de um ensino pouco significativo, no que diz respeito à aquisição da língua num curto prazo. Nesse âmbito, a oferta de um novo formato de aulas – e materiais lúdicos, como aponta a propaganda – de maneira a despertar o público, especialmente os jovens, que precisam aprender a língua.

No caso da primeira propaganda, o discurso busca alcançar, de certo modo, sujeitos que têm o cotidiano corrido, que sempre buscam desculpas para não começar ou desistir de alguns compromissos. O modo sutil como este discurso é formado apresenta uma relação direta com os sujeitos, como menciona Severo (2013):

[...] o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organiza e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos



de saber que não são construções ideológicas (FOUCAULT, 1999a, p.104). No contexto digital, tais aparelhos, procedimentos e técnicas de poder-saber são amplamente utilizados [...] que se evidência pela sua capacidade de registro contínuo e detalhado de dados, percursos, relações e informações, sendo que todos eles são transformados em saberes sobre os sujeitos, os desejos, o consumo, os Estados e as relações (SEVERO, 2013, p. 466).

A próxima peça publicitária a ser analisada faz funcionar um discurso que recobre situações corriqueiras, contudo, atreladas à conquista e ao sucesso. A escola CCAA dispõe de um *slogan* que expressa a seguinte máxima: “ou você se garante ou a língua derruba você”. Para isso, o anúncio expõe situações-problema em que somente o domínio da língua é a solução.

Na peça “Megan Fox⁹⁹ and Mike Tyson¹⁰⁰ Island”, dois garotos, ao sobreviverem de uma queda de avião, nadam até chegarem à ilha da Megan Fox. Chegando lá, os garotos veem a Megan Fox surgindo de modo sublime, vestida com roupas curtas e caminhando pela área da praia. Os rapazes estão fascinados, porque eles se deparam com várias sócias de Megan Fox e na cena percebe-se que há uma espécie de fonte de água com fresca e sombra para os rapazes se refrescarem. Neste mesmo local, há algumas garotas com expressões e movimentos sensuais, dando a ideia de paquera. Nesta mesma cena, é possível notarmos a emergência da memória discursiva sobre o paraíso das virgens¹⁰¹, onde as moças aguardam a presença de uma figura masculina, ou seja, um homem cheio de qualidades que é digno de toca-las – “*finally*

99. Megan Denise Fox é uma atriz norte-americana que ficou conhecida internacionalmente em 2007, após aparecer como Mikaela Banes na adaptação fílmica Transformers, baseada na série animada de mesmo nome. Desde então, a atriz tem interpretado diversos papéis em séries e filmes. Fox ainda é considerada um dos símbolos sexuais femininos modernos de Hollywood e já apareceu em revistas como a Maxim, Rolling Stone e FHM.

100. Michael Gerald Tyson ou Malik Abdul Aziz mais conhecido por Mike Tyson, é um ex-pugilista (boxeador) norte-americano. Considerado por muitos como um dos maiores lutadores de boxe de todos os tempos.

101. As húrís (em árabe)



our wait is over” (finalmente nossa espera acabou) – no contexto da peça, a condição é que o rapaz deve saber falar inglês para poder finalmente alcançar as mulheres, além do mais, mostra que quem domina a língua sempre está numa posição favorável.

Após as boas-vindas, uma delas pede para eles interagirem. Mas um dos rapazes demonstra não dominar o inglês e, ao perceberem a falta do domínio da língua, as Fox suspiram e demonstram repressão; em seguida, uma das garotas levanta a mão e cai uma rede sobre os rapazes, que são lançados em alto mar numa jangada até atracar numa nova ilha. A segunda parte da peça apresenta um novo cenário, um lugar de caos, aparência de guerra: é a ilha Mike Tyso. Nela, os rapazes estão presos em cordas e surgem três Mikes, *vestindo roupas pretas e possuem uma expressão irônica*, demonstram estarem prontos para dar uma lição nos garotos.

O modo como a língua é retratada neste contexto mostra que quem não domina o idioma está sempre propenso a passar por situações desagradáveis – a língua derruba você – o fato da peça apresentar a figura de uma das maiores referências do boxe mundial – Mike – é compreendido como um “nocaute”, ou seja, o final da luta, quando alguém perde, neste caso, os rapazes perdem a luta, pois, a ausência da aquisição do inglês resultou em deixar a ilha onde teriam regalias. Segundo Rajagopalan (2005), saber inglês pode ser comparado como um pegar um bonde, uma locomotiva, tomando o exemplo da peça, um bonde rumo ao sucesso, ele cita: “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2015, p. 149).

Na peça “Prepare-se para chegar aonde quiser” – CCAA, a ideia do inglês como sinônimo de sucesso é bastante recorrente. A



peça passa-se na *Times Square*¹⁰², *New York* onde três amigos estão sem acreditar que conseguiram estar na avenida mais famosa dos Estados Unidos. De repente, um dos atores acaba esbarrando em alguém e pede desculpas em inglês, então, ele constata que está falando inglês, neste momento, tudo que está na cena passa para o modo “pause”. O rapaz sai correndo e focando todos os holofotes para ele – câmeras, celulares. Quando a cena descongela, todas as lentes então voltadas para o rapaz e, logo em seguida, a imagem dele está em todas as telas e letreiros dos prédios, do mesmo modo, que a logomarca da escola. As pessoas do local o filmam com euforia e ele passa a ser centro da cena. O personagem faz uso *slogan* “Quando você menos percebe *you are speaking*”.

Nesta campanha, a escola faz uso do discurso de que a língua inglesa é sinônima de prestígio, como aponta Rajagopalan (2003). A propósito, dominar um idioma estrangeiro provoca o efeito de sentido de pessoa culta e que desperta admiração. Na peça, essa tese é facilmente percebida, porque quando o rapaz percebe que está falando inglês, ele é imediatamente reconhecido como pessoa admirável, evocando uma ideia de destaque, pois ele passa de um desconhecido no meio da multidão para a figura principal daquele ambiente. O local onde a propaganda se passa reforça esta ideia de fama, pois a *Times Square* é reconhecida como centro financeiro do mundo, ou seja, o lugar é visto mundialmente pelo sucesso nas relações comerciais, e também, pelas festividades de final de ano, com a famosa descida da bola de cristal do edifício *One Times Square*. Tal espetáculo é alvo do desejo de visitantes do mundo inteiro em conhecer o local, igualmente como a construção política pelo fascínio da aquisição da língua inglesa. Em outras palavras, o cenário também reforça

102. Times Square é a denominação da área formada na confluência e cruzamento de duas grandes avenidas da cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. A área está localizada na junção da Broadway com a Sétima Avenida, entre a 42nd Street e a 47th Street, na região central de Manhattan. É uma área comercial, onde todos os prédios são obrigados a instalar letreiros luminosos para propósitos de publicidade.



a ideia de prestígio, de fama, pois o protagonista daquele momento é um falante de inglês, sobretudo, porque alcançou o sucesso por consequência da aquisição da língua.

Considerações finais

Objetivamos, neste artigo, promover uma reflexão acerca dos discursos sobre o ensino do inglês como língua franca são propagados pelas escolas de idiomas. Observamos que o idioma é elevado ao *status* de prestígio e construído como objeto de fascínio e de poder. Para tanto, as escolas de idiomas, tendo como suporte a prática da publicidade, constroem discursos que apregoam a aprendizagem do inglês como algo indispensável, além da crença de que o idioma é o meio mais viável para o sucesso pessoal e profissional. As escolas de idiomas fazem circular discursos em plataformas digitais, de modo a reiterar o *status* do inglês como o idioma de êxito e poder. Pois, “poder não é simplesmente uma relação entre ‘parceiros’ individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2009, p. 76).

Por fim, é importante mencionar que o instrumento de análise desta pesquisa – as peças publicitárias – representa, neste contexto, o sujeito (FISCHER, 2013) que enuncia a necessidade de aprender inglês, uma vez que o crescimento do idioma está presente nos mais diversos setores da sociedade. Isso leva as escolas de idioma a expandirem o ensino da língua franca numa fervente ligação com as práticas da política e planejamento linguísticos, isso é promover o ensino da língua como necessidade. Nas peças analisadas, notamos que a ênfase é sempre ao *status* que idioma poderá proporcionar, ancorando-se, pois, nas relações de poder e saber e na produção de subjetividades.



Referências

CALVET, Louis Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: a aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2 ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

SEVERO, Cristiane G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa: revista de linguística*, São Paulo, p. 2013 ,473-451.

SPOSLKY, Bernard. Language practices, ideology and beliefs and management and planning. In: SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge University Press, 2004, p. 1-15.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Língua e Letras*, Salvador, 2018, p. 93-11.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Língua estrangeira e autoestima. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*: língua, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p. 65-70.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.





Eric Chen

**Decolonialidade
em uma proposta de ensino
de línguas e literaturas estrangeiras**

**Resumo:**

O presente texto introduz uma proposta de programa de pesquisa para a linguística aplicada brasileira e latinoamericana. A partir de alguns princípios de reestruturação de nossas pesquisas, o programa decolonial de práticas e pesquisas mostra-se uma relevante possibilidade de fundamentação ética e política para o professor de línguas e literaturas estrangeiras. Fazemos uso de debates sobre a contemporaneidade para pensar a experiência docente em Letras estrangeiras, percorrer brevemente a história e os argumentos da opção decolonial e travamos também diálogo com o leitor sobre as possibilidades de trabalho que se apresentam com a adesão ao modelo de decolonialidade.

Palavras-chave:

Linguística Aplicada; Decolonialidade; Línguas estrangeiras.

Introdução

Este texto apresenta-se como um convite, uma proposta de diálogo que se inicia aqui, mas pretende ir mais longe. É um texto sobre modernidade, a realidade latinoamericana e o papel do professor de línguas e literaturas estrangeiras.

Escrevemos este capítulo face um crescente fenómeno de globalização e de um contra movimento de resistência que se arma com discursos nacionalistas - ao redor do mundo são eleitos partidos que de alguma forma prometem o retorno a tempos áureos nos quais a grande nação era forte e centrada. O mundo contemporâneo, no entanto, é lido como um mundo em constante trânsito, transformação e interconexão. Famosamente, Harvey enxergou um mundo de compressão espaço-tempo (HARVEY, 1992). Neste mundo as distâncias deixam de ter grandezas tão opressivas e o tempo para de ser tão generoso, pois tudo está muito perto e o tempo que temos nunca é suficiente. O desenvolvimento de tecnologias de transporte aproxima cidades, países, continentes. Aquela distância que demoraria meses para ser percorrida por terra é pouca para os transportes aéreos cada vez mais acessíveis, por exemplo. A compressão do tempo acompanha a compressão do espaço - nossos padrões de tempo mudam com a integração que temos com indivíduos de muito longe. Milton Santos, outro geógrafo de destaque, pede que ajamos “por uma outra globalização” (SANTOS, 2003). Bauman, a partir da sociologia, discute a liquidez das relações sociais, de trabalho e outras, e nos diz, comparando nossa posição contemporânea atual com a de alguém em areia movediça:

Ninguém consegue ‘parar quieto’ em areia movediça. Nem pode parar quieto neste mundo moderno tardio ou pós-moderno que temos – um mundo com pontos de referência sobre rodas [...]”¹⁰³ (BAUMAN, 1998, p. 78).

103. Todas as traduções são do autor.



As estabilidades tradicionais dão lugar a inúmeras incertezas, como se nossas referências antes sólidas agora se movessem sobre rodas.

Não seria possível que a prática docente em Letras escapasse a todo esse contexto societal. A demanda por velocidade é visível, por exemplo, na maior procura por cursos de língua com fins específicos, como cursos voltados ao mundo dos negócios, acadêmico, legal, entre outros (RODRIGUES, 2006). As pressões da economia global lançam diferentes professores no mercado de trabalho de ensino de línguas estrangeiras¹⁰⁴, sejam eles bem ou malformados. Há uma série de problemas que precisamos enfrentar como categoria profissional: o ensino de línguas ainda sofre de formação precária de professores, más condições de trabalho, o persistente prestígio do professor falante nativo em detrimento do professor não-nativo (mesmo que este tenha formação docente para o ensino de línguas), a falta de acompanhamento para o professor recém-formado e inserido no mercado de trabalho e ainda a fama que o professor de língua tem de alienado ou colonizado (RODRIGUES, 2006, p. 19). Os últimos termos (“professor de língua alienado” ou “professor de língua colonizado”) são de especial interesse para o programa decolonial de pesquisa e prática, de forma que os exploraremos mais ao final do texto.

Levando em conta as discussões sobre a sociedade contemporânea e os desafios para o professor de línguas estrangeiras, juntamo-nos ao coro de pesquisadores do campo da linguística aplicada (ou “LA”) que propõe trabalhos com maior trânsito acadêmico. A linguística aplicada brasileira vem trabalhando com a “compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas [as pessoas] experienciam” (MOITA LOPES,

104. Optamos, neste texto, pelo termo línguas estrangeiras, embora frequentemente trabalhem com o termo língua adicional. Para uma discussão mais aprofundada, ver Jordão (2014).



2006, p. 21), sempre se atualizando em sua articulação de questões de língua e de sociedade. Para nós é fundamental compartilharmos da visão que Moita Lopes (2006) tem da área como “interdisciplinar” ou “indisciplinar”. Entendemos que as estruturas acadêmicas tradicionais, como as fronteiras disciplinares, minam nossos esforços na busca por uma aproximação realista de nossos fenômenos de estudo. A “interdisciplinaridade” ou “indisciplinaridade” permite respostas mais rápidas e não-convencionais em um tempo de eventos também rápidos e não-convencionais. Não trabalhamos com a hipótese de abandonarmos o método científico ou algo de tal espécie, mas sim de buscarmos novas bases para ancorarmos nosso trabalho junto com inter/indisciplinas afins e outros pesquisadores inter/indisciplinados.

Chegamos então a um dos princípios de trabalho que propomos: novas bases para nossos programas de pesquisa. As disciplinas, da forma como tradicionalmente as pensamos, separam a realidade em partes e apenas então se debruçam sobre seu objeto de estudo. É como o conto dos cegos e o elefante: uma vez alguns cegos buscaram entender o que era um elefante - buscaram conhecê-lo reunindo-se em torno de um exemplar do animal -, mas a descrição feita pelo homem que examinava a sua tromba era muito diferente daquele que estudava a sua pata. Assim também são as diferentes especializações da linguística e assim também são as diferentes áreas do conhecimento - analogia utilizada por Borges Neto (2004). Um dos pilares da proposta deste texto é encontrar uma forma de ter diversos pesquisadores, mesmo com enfoques diferentes, trabalhando juntos, com uma mesma linguagem e um mesmo projeto de conhecimento da realidade - o elefante era o mesmo, assim como a realidade que tentamos melhor compreender é também a mesma. Para alcançarmos tal objetivo, entendemos que em distintas dimensões de nossos empreendimentos acadêmicos temos que ter um denominador comum que nos mantenha



alinhados. Temos algumas destas dimensões do conhecimento em mente e as exploraremos a seguir.

Comentaremos brevemente, a título de exemplo, nosso estofo teórico no que se refere as dimensões do ontológico e do epistemológico. A ontologia (o que é a realidade) e a epistemologia (como construímos conhecimento) de nosso programa de pesquisa advém do quadro de referência dos estudos de complexidade. Os estudos de complexidade são uma das formas que encontramos de realizar pesquisas dentro de um quadro de referência que possibilite - mais do que isso, demande - o trabalho inter/indisciplinar. A realidade para a teoria da complexidade é a da coexistência de inúmeros sistemas complexos em interligação. Ao fim e ao cabo, falamos de uma visão na qual “[...] um sistema é um conjunto de elementos interrelacionados e que um sistema complexo é um no qual, em bom português, o todo é maior do que a soma das partes” (BYRNE; CALLAGHAN, 2014, p. 4). Tal teoria do real subsume também uma metodologia coerente com seus princípios internos, a nossa epistemologia. Os estudos de complexidade são uma das maneiras que encontramos para rever nossa fundamentação de pesquisa e atualizar os debates (e a forma de se engajar com eles) para o estágio atual de conhecimento. Para nós a decolonialidade, assim como os estudos de complexidade, faz parte deste movimento de revisão e atualização. Neste texto, no entanto, não propomos os estudos de complexidade para nossos pares¹⁰⁵, portanto voltaremos nossa atenção para a decolonialidade, esta sim a nossa proposta para este capítulo.

O exemplo que apresentamos acima tratava do ontológico e epistemológico, porém nosso interesse com o presente texto é convidá-los a refletir sobre nossas bases ético-políticas

105. Para aqueles interessados em travar esse outro diálogo, deixamos duas referências interessantes para o trabalho com línguas e complexidade. Ver Ellis e Larsen-Freeman (2009) e Verspoor, De Bot e Lowie (2011).



(MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). As dimensões éticas e políticas do trabalho de pesquisa e docência em línguas e literaturas modernas parecem-nos pouco debatidas por nossa comunidade – ao que indicam o que se produz pelas linhas formais de publicação. A ética e a política no campo de linguística aplicada não possui ainda largas bases que declaradamente alinhem os trabalhos de diferentes pesquisadores e seus grupos, mesmo que informalmente haja esse tipo de publicação em eventos e cursos de formação. Há aqui uma oportunidade para construirmos mais de perto o denominador comum que cremos ser necessário para uma comunidade de pesquisadores inter/indisciplinares.

Nossa proposta para professores de línguas e literaturas estrangeiras brasileiros (e latinoamericanos) é local e responderia por esse quadro comum. O programa decolonial de pesquisa é uma dentre várias opções que podemos fazer (e não escondemos esse aspecto volitivo, afinal queremos que nossas posturas sejam mais claramente discutidas). Para compreendermos melhor a perspectiva decolonial e nossa proposta faremos a seguir uma apresentação breve de seu histórico e no que consiste, afinal, esse quadro teórico.

Modernidade/Colonialidade e decolonialidade

Entender a opção decolonial envolve entender os trabalhos de intelectuais que há décadas constroem a teoria crítica interessada na história das relações iniciadas entre os povos do continente europeu e do continente americano. O título desta seção apresenta o binômio “Modernidade/Colonialidade”, tanto um conceito quanto o nome usado por um grupo de pesquisadores de diferentes nacionalidades e diferentes *loci* de trabalho universitário e ativista. O grupo interdisciplinar em humanidades e ciências sociais “Modernidad/Colonialidad” (em castelhano/espanhol) trabalha



junto desde aproximadamente 1998 em análises e práticas críticas da matriz de poder colonial chamada de Modernidade - e seu lado sombrio e inseparável, a Colonialidade. A construção do argumento fundamental do grupo está na pesquisa de Aníbal Quijano, sociólogo peruano, e brevemente a introduziremos a seguir.

Começaremos pelo escopo cronológico e espacial: o ano de 1492 no continente que hoje conhecemos como América. Naquela época a Europa vivia os tempos das Grandes Navegações e explorava os mares em busca de novas rotas para suas práticas mercantilistas - por meio das viagens marítimas um nível sem precedentes de trocas econômicas, dentre outras, tornou-se possível. Foi em uma destas expedições que europeus acharam a América e começaram o processo de sua conquista. Para Quijano (1992) a Modernidade começa com este marco de cerca de 500 anos de história, o momento em que o viajante europeu encontra-se com o americano originário e suas terras, assim encetando as primeiras relações. Foi em 1492 que Cristóvão Colombo alcançou a América e, simbolicamente, ali começou a Modernidade/Colonialidade.

Para nós, brasileiros, a história da colonização de nossas terras é bem familiar. A América, em especial a Latina, foi tomada por europeus que desenvolveram práticas de colonização exploratória com fins de extrair riquezas e levá-las de volta para as metrópoles, isto é, as nações europeias. Para Quijano (1992: 12), “a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como ‘raciais’, étnicas, ‘antropológicas’ ou nacionais”. Assim, trabalhamos com a noção de que a colonização do continente americano estabeleceu os padrões relacionais dos povos das colônias e, com Quijano (1992: 12), vemos que atualmente a relação de dominação colonial “consiste, primeiramente, em uma colonização do imaginário dos dominados”.



Mas de que forma se daria esta “colonização do imaginário”? Seguindo ainda com Quijano (1992), entendemos que o europeu construiu o paradigma de conhecimento racional, uma forma universal de relacionar a humanidade e o resto do mundo. Quando Moita Lopes (2006) propõe uma linguística aplicada inter/indisciplinar, a concebemos como uma manifestação que escapa a esse paradigma racional eurocêntrico – nossa maneira de perceber as relações em sociedade, ética e politicamente, é distinta do que se estabeleceu tradicionalmente pelas instituições sociais europeias. Nós escapamos do “ego moderno”, conceito do filósofo argentino Enrique Dussel (1994, p. 21):

Não apenas a experiência do ‘Descobrimento’ como especialmente da ‘Conquista’ será *essencial* na constituição do ‘ego’ moderno, mas não apenas como subjetividade e sim subjetividade ‘centro’ e ‘fim’ da história.

Para nós e para Dussel, a América Latina é “a alteridade essencial da Modernidade” (1994, p. 21), aquele sujeito contra o qual o “eu europeu” constituiu sua identidade e suas práticas - o lado B, digamos, da Modernidade representada pela Colonialidade. A inter/indisciplinaridade é uma forma de fugir da concepção cartesiana de disciplinas científicas e, alternativamente, do “ego moderno” do pensamento eurocêntrico.

Um caminho para visualizar a relação Modernidade/Colonialidade é pensar sobre as consequências da colonização para os povos originários, isto é, os nativos do continente americano, os indígenas. Primeiramente o contato entre os povos europeus e originários deu-se por embates culturais, bélicos, econômicos, espirituais - e dali se sucederam outros episódios que sabotaram o modo de viver dos americanos pré-colombianos. A estrutura de poder colonial foi pouco a pouco tomando o lugar das estruturas anteriores e os povos nativos foram paulatinamente sendo assimilados. Assim, os povos originários podem ser vistos como sujeitos “encobertos”



em sua alteridade, como se fossem apenas um mesmo sujeito que está atrasado e deve tão rápido quanto possível europeizar-se - aquilo que lhes era próprio e único perdeu seu valor, seu lugar e finalmente, para muitos, sua existência. Trata-se de consequência do regime de geopolítica de conhecimento (MIGNOLO; ESCOBAR, 2013) instaurado desde por volta de 500 anos atrás.

A decolonialidade apresenta-se como resposta ético-política a esse histórico de apagamento das sociedades (latino)americanas. Para Mignolo e Walsh (2018), dois dos atuais expoentes da opção decolonial, a decolonialidade é o desligar-se da matriz de poder colonial e trabalhar pela reconstituição epistêmica dos povos originários. A crítica insistente de que não se pode romper totalmente com a história do pensamento eurocêntrico se responde com a opção decolonial, a escolha de tomar outros rumos e *gradualmente* - porém decididamente - (re)estabelecer outras possibilidades do que podemos chamar de “(re)existência” (WALSH, 2017). A decolonialidade está ao centro de nossa proposta para este capítulo.

Algumas das formas pelas quais a decolonialidade apresenta-se está, como indica Mignolo (2011), em trazer decolonialidade para nosso conhecimento para que, por exemplo, o entendimento da “religião” inca não seja pré-determinado pelo cristianismo. Ou ainda, para que nossa compreensão da organização social *ayllu* na região andina não seja filtrada excessivamente pelo nosso saber sobre o coletivismo marxista. O programa decolonial gera novas fontes, traz novos estímulos e, sobretudo, é em essência uma postura ético-política do professor-pesquisador latinoamericano com a sua realidade material, o nível local de sua experiência. A opção decolonial é um movimento em direção a uma nova base constituída de “decolonialidade pluriversal” (MIGNOLO; WALSH, 2018).

Brevemente introduzida a proposta e também o programa decolonial, na seção a seguir desenvolveremos nossa discussão



sobre a decolonialidade no ensino de línguas e literaturas estrangeiras. De forma ensaística, nossa proposta estabelece diálogo com o leitor para que juntos encontremos algumas alternativas de decolonialidade na contemporaneidade.

Ensino de línguas e literaturas

Voltaremos a um ponto da primeira seção deste texto: o professor de línguas e literaturas estrangeiras “alienado” ou “colonizado”. O que estaria por trás desses termos? Podemos realizar uma breve leitura das duas palavras. Tomando o primeiro termo, “alienado”, estaríamos olhando para um professor que não tem aprofundada consciência de seu trabalho, de seu papel social e da realidade em que circula; o segundo termo, “colonizado”, referiria-se a um professor que está refém da estrutura colonial de poder e tem seu imaginário colonizado. Compreendemos a referência à alienação como uma referência ao que conhecemos por teoria marxista e, portanto, de alinhamento com as teorias críticas realistas do materialismo histórico (BOTTOMORE, 1988); do outro lado, a referência à colonização do indivíduo evoca as reflexões de Fanon sobre o contexto de luta pela liberação das colônias europeias na África do século XX (FANON, 1968). Ambas as críticas vão encontrar lugar na opção decolonial de pesquisa e prática.

Parece-nos que a alienação dever ser tida como um problema, visto que o programa decolonial demanda um compromisso sério com a realidade local do pesquisador. Pautar-se por discussões estrangeiras é uma má prática se pensamos que é no nível local que o indivíduo vai conseguir operar o necessário desligamento da estrutura colonial de poder. Debates de agentes distantes da localidade devem ser levados em conta no mundo globalizado, com toda certeza, mas apenas naquilo que tais debates significam para



a comunidade local - busca-se um ponto de equilíbrio. Permitir que as “metrópoles” tenham o poder de ditar quais serão as preocupações de um povo é manter-se ligado às estruturas de poder que subordinavam a colônia aos interesses eurocêtricos. No ensejo, podemos observar também o problema em ser um docente colonizado. Do ponto de vista decolonial, é premente que cada professor e professora esteja engajado em criticar as relações de poder como estão, a história que se conta dos povos americanos e europeus (e outros!) e o paradigma de conhecimento que se estabeleceu em detrimento de diversos outros.

A exemplificação faz-se necessária. É corrente que diversos brasileiros, sejam eles professores ou não, tomem padrões estrangeiros, sobretudo eurocêtricos, como padrões universais. É o manutenção da estrutura de poder colonial e seu paradigma de conhecimento subjacente. A práxis decolonial levará o docente a questionar esses padrões estabelecidos de “fora para dentro” - sejam eles padrões de beleza, de progresso, de produtividade ou até mesmo de proficiência linguística. Todas as comunidades estabelecem seus próprios padrões de beleza, todas têm uma filosofia de progresso, uma relação com a produção econômica, uma necessidade específica de proficiência linguística - temos de manter diálogos com a diversidade cultural que a humanidade produz. Em especial para professores de Letras estrangeiras, há um papel de representante intercultural, alguém capaz de conversar com os mais diferentes povos e propiciar encontro onde doutra forma haveria desencontro.

A decolonialidade será imprimida nas práticas docentes a cada escolha dentro do processo de ensino-aprendizagem. Há no Brasil um histórico de valorização da beleza europeia, que se demonstra no apreço pelos olhos claros, pela pele branca, pela alta estatura - há uma estética colonial implícita nesse tipo de valorização -, lembremos que no Brasil a maior parte dos cidadãos tem ascendência africana, mas que a maior parte dos modelos e atores



que povoam o imaginário na comunicação de massa é branco. De que forma o professor posiciona-se em relação a isso? Não é o caso de reverter os padrões de beleza, mas de questioná-los, tentar entendê-los em como eles se constituíram historicamente.

Conversas sobre a beleza local estão longe de ser a única esfera de prática decolonial. As noções de progresso que circulam na contemporaneidade tendem a orientar-se pelo desempenho econômico de uma nação, o que já nos indica claramente como duas noções eurocêntricas são tomadas como unidades universais (os medidores econômicos e o conceito de nação). A decolonialidade estaria novamente no questionamento, em se perguntar de que outras formas o progresso pode ser medido. Para os medidores econômicos tradicionais, tais como o PIB, a construção de penitenciárias e a produção de armamento bélico, são indícios de crescimento econômico. De que outra forma o progresso de um povo poderia ser medido? Talvez pela riqueza gastronômica, por medidas de satisfação ocupacional, pela fertilidade etc. O resgate de outras epistemologias é trabalho de grande rendimento quando se busca questionar mais a fundo nossos construtos culturais e também deve ser tomado como um dos focos do programa decolonial.

O conceito de proficiência linguística é também espaço em disputa para docentes que aderem à opção decolonial. As medidas que costumam ser mais consideradas são de origem europeia ou norte-americana, mas há outras perspectivas, como o argentino CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) e o brasileiro Celpe-Bras (Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros). Quantos em nossa comunidade aprofundam-se no estofo teórico destas certificações internacionais? Por vezes o grande número de candidatos parece não ser atendido pelo número de pesquisadores que pouco sabem sobre tais concepções de língua e proficiência.



A perspectiva decolonial permite re-enquadrar a esfera cultural a qual estivermos habituados. Para os professores de língua inglesa como língua estrangeira/adicional, por exemplo, a relação com a herança cultural estadunidense pode ser vista sob novos ângulos se considerarmos as últimas ondas migratórias já ambientadas nos Estados Unidos da América. Áreas de estudo como os estudos chicanos dão uma amostra de nossas possibilidades. O encontro entre a herança latina de descendentes de mexicanos e a herança anglo-saxã de muitas partes da América do Norte não são apenas tema de pesquisa em hibridismos, mas também um novo corpo cultural absorvido pela federação que se vê representada pelo nome de *United States of America*. Estudos em tendências demográficas já ligam o decrescimento nas taxas de fertilidade da etnia branca do país e o crescimento nas taxas de natalidade de outras etnias, como a latina, com os sentimentos populistas que impulsionam os movimentos nacionalistas estadunidenses e de outros países (THE ATLANTIC, 2018). Destaca-se a diferença em idade média entre brancos (58 anos) e latinos (11 anos), indicadores presentes de uma possível virada populacional futura (PEW RESEARCH CENTER, 2019). Seriam os Estados Unidos da América um futuro país latinoamericano? Só o tempo dirá com certeza. Reafirmamos: a decolonialidade muda nossa perspectiva. Com esta fundamentação nossa prática abarca o pluriversal e afasta-nos das imagens corriqueiras - colocamos com naturalidade a cultura chicana ao lado da cultura anglo-saxã, o Estados Unidos da América como um país (proto)latinoamericano.

Quanto ao trabalho com as literaturas estrangeiras, um caminho produtivo é explorar de que maneiras a Colonialidade manifesta-se na Modernidade. Rever de que maneira a colonização da América (dentre outros lugares) propiciou o estabelecimento de diferentes sistemas literários e redes do literário. Pode-se investigar, por exemplo, de que formas a indústria de publicação selecionou



algum autor em detrimento de outro – observar quais perspectivas foram privilegiadas, quais relações sociais suscitaram um ou outro aspecto na formação do escritor. Mesmo quando abordamos a história da literatura, a decolonialidade nos levará a outras obras fundantes – o Manuscrito Huachíri, a Nova Crônica e Bom Governo, o Popol Vuh – e a uma atuação engajada, pois se não há muita literatura que tomou obras do começo da Modernidade, então se pode estimular que mais textos sejam escritos nesta linha. Uma atitude ético-política no ensino de literatura pode levar a uma postura frente ao que se produz contemporaneamente, inclusive alterando o curso da produção local de literatura.

Os professores de línguas estrangeiras que se alinham com o programa decolonial precisam, como dito anteriormente, gradual e decididamente refletir sobre sua prática e proporcionar para si e para seus alunos diversas chances de questionar e se reposicionar frente ao mundo e, pouco a pouco, desligar-se de uma estrutura colonial que ainda se coloca no caminho da experiência de povos colonizados. Dentre outras oportunidades temos as representações sociais e culturais no material didático, os pressupostos discursivos, os valores... É um exercício que parece não ter fim, mas que em mesma medida garante outra forma de (re)existir neste mundo.

Considerações finais

Neste texto buscamos apresentar uma proposta para nossos colegas do campo de LA. Nossos princípios são de trabalho inter/indisciplinar e de bases teóricas comuns - sendo que, mais especificamente, promovemos a opção decolonial para as dimensões ética e política de nossas pesquisas. Enxergamos nesta proposta um “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013) que pode reorganizar a



agenda de trabalho de nossa comunidade em diversos aspectos tanto na pesquisa quanto na docência.

Vivendo em tempos de revisão de diversas crenças que alicerçam a experiência contemporânea, nossa área de estudos em toda sua inter/indisciplinaridade tem muito ainda a examinar caso queiramos manter a vitalidade de nossos debates e sua pertinência para a vivência real de docentes e discentes em cursos de línguas e literaturas estrangeiras, dentre outros. O programa decolonial favorecerá a interpolinização de ideias entre disciplinas e garantir que ao se relacionar com outras perspectivas tenhamos clareza em nossos objetivos e nossos princípios básicos. Unimo-nos a Mignolo (2011) na busca por futuros alternativos frente ao que podemos entender como um esgotamento do paradigma de conhecimento eurocêntrico que hoje nos leva ao precipício da mudança climática e das crises econômicas globais. Discutir ética e política na pesquisa é parte de um movimento maior de resposta ao mundo contemporâneo. Não existe linguística aplicada sem agente, sem endereço e, portanto, temos que buscar o permanente desenvolvimento de nossa perspectiva em linguística aplicada. A decolonialidade é um passo importante nessa trajetória.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Globalization: the human consequences*. Cambridge, RU: Polity Press, 1998.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, Brasília, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BOTTOMORE, Tom (org.) *Dicionário do pensamento marxista*. 2 ed. São Paulo: Zahar, 1988.
- BRYNE, David; CALLAGHAN, Gil. *Complexity theory and the social sciences: the state of the art*. Nova Iorque, EUA: Routledge, 2014.



DUSSEL, Enrique. *1492, el encubrimiento del outro: hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz, Bolívia: Plural Editores, 1994.

ELLINS, Nick C.; LARSEN-FREEMAN, Diane (orgs.). *Language as a complex adaptive system*. Language Learning Research Club, University of Michigan. *Language Learning* 59: Supp. 1, de. 2009.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, RU: Blackwell Publishers, 1992.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, Belo Horizonte, p. 13-40, 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, v. 14, n. 1, Porto Alegre, p. 66-80, jan./abr. 2014.

MIGNOLO, Walter D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham, EUA: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter D.; ESCOBAR, Arturo (orgs.). *Globalization and the decolonial option*. Nova Iorque: EUA, Routledge, 2013.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E (orgs.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, EUA: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, Luiz P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

PEW RESEARCH CENTER. *The most common age among whites in U.S. is 58 – more than double that of racial and ethnic minorities*. 30 jul 2019. Disponível em: <<https://pewrsr.ch/2LTkH13>>. Acesso em: 02 set. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RODRIGUES, Luiz C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.



THE ATLANTIC. *A surprising reason to worry about low birth rates*. 26 maio 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2QcXdG3>>. Acesso em: 02 set. 2019.

VERSPoor, Marjolijn; DE BOT, Kees; LOWIE, Wander (orgs.). *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam, Países Baixos: John Benjamins Publishing Company, 2011.

WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Equador: Editora Abya-Yala, 2017.





Deleon Betim

**A aprendizagem de duas
crianças na língua inglesa:
a produção de oralidade**

**Resumo:**

O estudo aqui relatado teve por finalidade vivenciar aulas particulares de inglês com duas crianças de idade diferentes, a partir disso, o professor-pesquisador teve dois pontos de destaque: a) analisar a própria prática enquanto professor de inglês para crianças; e b) verificar se as aulas foram efetivas, se atingiram os objetivos previamente estabelecidos, sobretudo no que diz respeito à compreensão e à oralidade dos participantes. A pesquisa em questão é qualitativa, com aspectos da autoetnografia. Para a análise, fez-se uso de conceitos importantes de Lev Vygotsky (1998, 1999) com mediação e ZDP. Verificou-se que atividades mediadas auxiliavam significativamente na produção e na compreensão dos alunos.

Palavras-chave:

Língua Inglesa; Oralidade; Crianças.

Introdução

Na atualidade, a ideia de que uma língua estrangeira é tão importante quanto o aperfeiçoamento da própria língua materna para o alunado de diferentes escolas tem se tornado cada vez mais unânime, sobretudo, quando se tem acesso ao ensino de línguas na infância. Este artigo advém de estudos feitos durante os anos de 2018 e 2019 por intermédio da Especialização em Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina. Portanto, a discussão sobre o ensino da língua inglesa para crianças será um ponto chave neste trabalho.

Sobre o tema, Rinaldi e Fernández (2011) explicam que a legislação brasileira não prevê a obrigatoriedade de ensino de línguas estrangeiras para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso provoca uma diferenciação entre escolas particulares e escolas públicas. Geralmente, as escolas particulares adotam uma ou mais línguas estrangeiras desde as séries iniciais. Dessa forma, programas que oferecem uma língua estrangeira no âmbito público para crianças nas séries iniciais seriam exceções à realidade. (OLIVEIRA, 2016).

Tal impasse acarreta uma diferenciação na educação das pessoas que podem pagar e das pessoas que não podem. Sem dúvida, isso afeta diretamente nas oportunidades futuras que os sujeitos terão, além dos desafios que terão que enfrentar por causa da falta de uma educação mais completa e com qualidade.

É relativamente recente a preocupação com o ensino de língua estrangeira para crianças, com diferentes estudos em andamento dentro dessa área, mas ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Dentro dessa temática, o objetivo geral desta pesquisa é conduzir aulas de inglês para duas crianças e acompanhar



a forma como irão processar os conteúdos estabelecidos. No caso específico da oralidade, verificar se as falas produzidas e reproduzidas pelos pequenos são preenchidas de intencionalidade e sentido contextual, ou se são apenas empregadas de forma mecânica devido aos estímulos das aulas.

Assim, em um contexto de “aulas particulares”, organizei aulas de inglês para duas crianças. Aqui destaco um vínculo parental existente: são meus sobrinhos (uma menina de quatro anos e um menino de dez anos). Nesse caso, tive um duplo desafio: analisar a minha própria prática com relação às aulas empregadas para os pequenos (se foram efetivas, se alcançaram os objetivos estabelecidos, se as instruções foram claras e se a mediação foi bem sucedida, etc.) e também, verificar como ocorreu a aprendizagem das crianças em língua inglesa, sobretudo no que tange à compreensão e à oralidade.

Como base teórica, farei uso das teorias de Vygotsky (1998, 1999), além de outros pesquisadores que discutem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, como Fino (2001), Ivic (2010), assim como os que discutem o ensino de inglês para crianças.

A pesquisa em questão é qualitativa, com aspectos de auto-etnografia, uma vez que o professor pesquisador reflete continuamente sobre as metodologias e procedimentos dos quais faz uso, assim como reflete sobre a aprendizagem dos alunos.

Na sequência, trarei a discussão teórica que servirá de base para o desenvolvimento e para a compreensão dos resultados deste trabalho.



Ensino de inglês para crianças: algumas reflexões

O ensino de língua inglesa para crianças na Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental em muitas escolas ainda é algo facultativo, mesmo assim, nos últimos anos tem crescido o interesse por parte de pesquisadores e educadores em entender melhor esse setor. Nesse sentido, notamos que ainda há muitas questões em andamento que precisam ser revisitadas e repensadas. Conforme levantamento de Lima e Kawachi (2015) podemos mencionar alguns temas em que há pesquisas em andamento:

[...] a falta de parâmetros oficiais que orientem o referido ensino (ROCHA, 2006, 2010); a escassez de estudos sobre livros didáticos de inglês voltados para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (RAMOS; ROSELLI, 2008 [...]) (LIMA; KAWACHI, 2015, p. 197).

Além disso, os mesmos autores também mencionam estudos sobre a avaliação de crianças aprendendo LE e citam Costa (2009), Lima (2011) e outros como exemplos de trabalhos.

Ainda Lima e Kawachi (2015) discorrem sobre a importância de formar professores para o ensino de língua inglesa para crianças (LIC). Nas palavras dos autores, seria importante

[...] o desenvolvimento e consolidação de um processo de reflexão contínua a respeito de 'qual inglês' se está ensinando, de quais objetivos linguísticos e formativos estão atrelados ao ensino- aprendizagem dessa língua" e ainda "'que aprendiz' se deseja educar e para quais finalidades (LIMA; KAWACHI, 2015, p. 198).

Além disso, com base em Pires (2004), Lima e Kawachi (2015) fazem um balanço sobre alguns aspectos da formação do professor de LIC: o professor de língua sem conhecimentos teóricos e metodológicos de ensino adequados para crianças pode desenvolver nos alunos aversão pela LE, da mesma forma que o oposto também pode ser problemático, um professor sem formação na língua, mas



capacitado para trabalhar com crianças, pode ensinar conteúdos linguísticos equivocados, o que irá comprometer o desempenho dos alunos na língua estrangeira (LE).

Portanto, julgamos que a área específica da qual tratamos neste artigo deve ser ainda mais expandida. Santos e Benedetti (2009) consideram que seria importante investimento por parte do governo não apenas em treinamento de professores, mas também na contratação. Além disso, pontuam que seria importante incluir na grade do curso de Letras disciplinas sobre LIC.

Outro estudo bastante interessante na área em discussão é o trabalho de Peixoto e Jaeger (2013). Trata-se de um estudo de caso feito com uma família que buscou ensinar inglês para uma de suas filhas desde bebê. Nesse trabalho, problematizam-se as crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e como isso pode influenciar comportamentos ou tendências. Por exemplo, a crença de que há uma idade certa para aprender LE e que quanto mais cedo, melhor. No entanto, há muita controvérsia em cima desse tópico e Peixoto e Jaeger (2013) afirmam que não há um consenso entre os autores e pesquisadores da área sobre a melhor idade para se iniciar o ensino formal de uma LE. Complementam que:

não existe uma idade certa ou uma receita para que uma criança tenha sucesso durante a aprendizagem de uma LA. Porém o ideal seria que os sujeitos envolvidos no seu ensino considerassem aspectos referentes ao estilo de aprendizagem de cada fase da infância, características individuais de aprendizagem da criança, além de refletir criticamente a respeito de qual LA escolher e, ainda, sem sombra de dúvidas, oferecerem ao aprendiz experiências de uso real da língua-alvo de maneira contextualizada (PEIXOTO; JAEGER, 2013, p. 119).

De fato, não podemos sustentar que adolescentes e adultos não tem capacidade para aprender qualquer LE ou, pelo contrário, que ensinar crianças é garantia de aprendizado, pois há muitos outros fatores que devem ser considerados, tais como: que tipo de



ensino será feito, que objetivos pretendem ser alcançados e o estilo de aprendizagem de cada indivíduo, entre outros pontos, como muito bem ressaltado pelos autores citados anteriormente.

Nesse sentido, Tamura (2006) reforça a importância do professor de LE conhecer diferentes abordagens, metodologias, métodos e teorias de ensino. Uma vez que pode variar sua prática a depender das circunstâncias de ensino. Ainda Tamura salienta que há três perguntas que devemos levar em conta para planejar nossas aulas: “1. What to teach?; 2. What are the aims of teaching?; 3. How to teach?” (TAMURA, 2006, s/p).

Contudo, um contraponto interessante é feito por Pennycook (2004). O autor ressalta que os professores são o que são devido a suas experiências como alunos, como aprendizes de LE, e que há muito mais a se considerar do que um conhecimento sobre técnicas de ensino. Em suas palavras:

Much of what teachers know about teaching comes from their memories as students, as language learners, and as students of language teaching [...] Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space (PENNYCOOK, 2004, p. 332).

Quando o autor menciona que aprender a ensinar também é sobre aprender a trabalhar em um espaço sociopolítico e cultural complexo, isso deve ser levado em conta não só no ensino regular para adolescentes e adultos, mas também para o ensino de crianças.

Vemos que muitas pesquisas dentro dos temas em LIC estão relacionadas com os próprios espaços culturais vigentes. Lima e Kawachi (2015), por exemplo, discorrem sobre o ensino para crianças na era da globalização e problematizam o uso de novas tecnologias.

Tonelli (2014), em seu levantamento, ao considerar o contexto brasileiro, nos informa que no que diz respeito ao ensino de Inglês para crianças, há pesquisas que focalizam diferentes aspectos:



Na região Sul do país, por exemplo, temos a pesquisa de Giesta (2007), que analisa o conteúdo de livros didáticos dedicados ao ensino de Inglês para Crianças, evidenciando de que forma são concebidas e trabalhadas noções de ensino e aquisição de vocabulário. Scaffaro (2006) investiga o uso da atividade de contar histórias como recurso de retenção de vocabulário novo na LI por crianças na Educação Infantil (EI). Tambosi (2006), ancorada nos pressupostos vygotskyanos, desenvolveu uma pesquisa de cunho etnográfico, mostrando que a brincadeira linguística e o jogo – atividades lúdicas – nas aulas de IC podem assumir função de andaime, ou seja, auxílios externos que podem ajudar na execução de uma tarefa, possibilitando o aprendizado da criança (TONELLI, 2014, p. 152).

De lá para cá, a área em questão vem crescendo e sabemos que ainda há muitas lacunas para se explorar. Assim, este estudo se junta aos demais para endossar as reflexões dentro do campo em questão. Na sequência, iremos explorar as contribuições de Vygotsky para as discussões sobre educação e, mais especificamente, do ensino para crianças.

Conceitos importantes advindos da teoria de Vygotsky

Quando o nome de Lev Vygotsky¹⁰⁶ aparece em discussões acadêmicas, sabemos tacitamente que é uma grande referência para diversas áreas, não apenas para a Educação. Tal autor é usado como base para diversas pesquisas, suas teorias dão suporte para programas escolares, e além disso, os estudos de Vygotsky são cobrados com certa recorrência em provas de concurso, dada sua relevância.

Nesta seção, discutiremos alguns conceitos importantes da teoria de Lev Vygotsky e suas contribuições para se pensar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Iremos, de forma breve, situar sua corrente de estudos e, na sequência, tratar de pontos que irão contribuir com as nossas discussões.

106. Neste trabalho, optou-se pela escrita do nome do autor da seguinte forma: Lev Vygotsky. Contudo, estamos cientes de que existe outras formas de grafar o nome do autor.



Vygotsky se encontra dentro da corrente de pensamento chamada de histórico- cultural da atividade. Além disso, ele manteve forte diálogo com o materialismo dialético de Karl Marx, o qual serviu de base para a transformação da psicologia proposta por Vygotsky. Em síntese, com base em Fino (2001, p. 4), os principais postulados da teoria histórico-cultural da atividade são os seguintes:

A atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas [...] As ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real [...] [e] como forma de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros. (FINO, 2001, p. 4 com base em BLANTON et al., 1993).

Outro postulado importante diz que a consciência humana é construída por meio da atividade socialmente organizada, isto é, nas interações humanas (FINO, 2001 com base em MEHAN, 1981). Há dois planos que envolvem os processos psicológicos: interpsicológico e intrapsicológico; a teoria também propõe dois tipos de conceito: o científico (escolaridade formal) e o de todos os dias (cotidiano).

Para esta pesquisa faremos uso de três importantes contribuições de Vygotsky no que concerne à aprendizagem, em especial, àqueles pontos com desdobramentos no ensino e aprendizagem de crianças: Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e brincadeiras.

Para Vygotsky, o ser humano não tem a capacidade de se desenvolver por si mesmo sem algum tipo de relação com o meio externo. Isto é, se uma criança nasce e é abandonada em algum lugar isolado, provavelmente virá a falecer em alguns dias, pois ela precisa de cuidados básicos com sua alimentação e saúde. A mesma criança só passará a aprender sobre sua cultura, linguagem e sobre os objetos ao seu redor quando for interpelada pela ação e interação com as pessoas e coisas ao seu redor. Em outras palavras, “tomado em si, ele [o ser humano] não é um ser completo” (IVIC, 2010, p. 16).



Daí a importância de compreender o conceito de mediação dado por Vygotsky (1998, 1999). Para ele, a mediação é um processo cultural pela aprendizagem. Nesse processo, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente.

O conceito de mediação vem da ideia de que não há possibilidade de existir uma relação direta entre dois elementos, por exemplo, entre o homem e a natureza; sempre haverá algum instrumento para possibilitar essa relação dialética e os elementos envolvidos nesse processo transformam um ao outro mutuamente.

Os elementos mediadores são as ferramentas culturais, os signos, os próprios seres humanos e, sobretudo, a linguagem de que se faz uso em algum sistema linguístico e social.

Dessa forma, pode-se dizer que as interações que ocorrem entre as pessoas e os instrumentos culturais alteram seus estados mentais. Por exemplo, as realidades que se dão nos planos sociais e culturais são organizações postas em determinados contextos. Uma criança, conforme vai crescendo, internaliza as questões sociais e culturais por meio de interações e transforma esse meio pelo processo dialético. Ao agir e interagir, transformamos o que há ao nosso redor.

Zanolla (2012, p. 6) fala sobre a complexidade do conceito de mediação, o qual “compõe uma perspectiva dialética, com ênfase nas possibilidades de aquisição do conhecimento advindas da elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal.”

Nas palavras de Vygotsky:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VYGOTSKI, 1999, p. 118).



Em outras palavras a ZDP traz uma perspectiva em que é possível avaliar a criança pelo que ela está aprendendo e não apenas pelo que ela já sabe. Conforme Fino (2001, p. 5) é de muita relevância

a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinada pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e [...] o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978) (FINO, 2001, p. 5).

Podemos pensar na figura do professor como um mediador frente aos seus alunos, isto é, aquela figura que vai observar seus alunos e perceber qual o próximo passo, quais conhecimentos eles estão aptos a desenvolver em sequência, fazendo uso de recursos e instrumentos de apoio que propiciem tal aprendizagem (FINO, 2001).

Com a finalidade de elevar o aluno a um patamar mais alto de conhecimento, é interessante observar o que ele: a) tem condições de processar por si mesmo; b) o que o aluno consegue realizar com a mediação do professor e c) o que ele não consegue realizar mesmo com a mediação. Portanto, esse último estágio acaba se tornando o próximo passo, isto é, aquilo que o aluno poderá fazer e aprender primeiro com a mediação e depois por si mesmo.

Ensinar nessa perspectiva implica habilitar o aprendiz a:

Envolver-se num nível mais elevado de interação social com todo o contexto de aprendizagem, nível esse que resultaria frustrante em outras condições. A teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio de interação, os processos, o conhecimento e valores que usa, quer seja capaz, ou não, de os identificar no instante em que os usa. O ponto crucial de uma pedagogia segundo Vygotsky é que o conhecimento dos conceitos não precede necessariamente a habilidade do aprendiz os usar ou interiorizar. A instrução deve preceder o desenvolvimento (Henderson, 1986) (FINO, 2001, p. 8).



Dentro da noção de zona proximal

a tese da criança como ser social gera um aporte metodológico de grande significado, uma vez que ele enfoca o desenvolvimento da criança no seu aspecto dinâmico e dialético (IVIC, 2010, p. 32).

Nesse sentido, podemos pensar no papel das brincadeiras e dos brinquedos como ferramentas que auxiliam no desenvolvimento de crianças.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

“A brincadeira tem sido fonte de pesquisa na Psicologia devido a sua influência no desenvolvimento infantil e pela motivação interna para tal atividade” (ROLIM et al., 2008, p. 176). Os brinquedos e as brincadeiras podem ajudar no desenvolvimento da criança, uma vez que ativam sua cognição para o lúdico.

Segundo Rolim et al (2008):

Vygotsky fala que o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a rodeia. O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem (ROLIM et al., 2008, p. 177).

É oportuno pensar que aquilo que é de interesse de uma criança menor ou de um bebê, pode não ser tão atrativo para uma criança maior. Rolim et al. (2008) traz que



[s]egundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos (ROLIM et al., 2008, p. 178).

As brincadeiras têm uma função importante para suprir certas necessidades que não são possíveis de realizar imediatamente. Para amenizar as tensões entre o que se quer e a realidade, entra a esfera da imaginação e das brincadeiras. “Vygotsky (1998) conclui que o brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis de imediato. [...] Para Vygotsky (1998), a imaginação surge originalmente da ação” (ROLIM et al., 2008, p. 178).

É pertinente pontuar também que as brincadeiras e brinquedos não são neutros ou descontextualizados de cultura, estão inseridos em regras sociais e, muito possivelmente, deixam alguma mensagem para os pequenos. Nesse sentido, as brincadeiras não são aleatórias ou sem regras. Contudo, conforme a criança vai desenvolvendo sua cognição, ele consegue desvincular o objeto de um signo fixo. Assim:

A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127). (ROLIM, et al, 2008, p. 178)

Isto é, a criança desenvolve a capacidade de interagir com a ideia e não apenas com o objeto. Por exemplo, quando ela pega uma caneta e finge ser um microfone enquanto canta, ou ainda, quando uma simples madeira pode virar um personagem.

Nas palavras de Vygotsky, também citado por Rolim, et al (2008):

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo



contido no brinquedo é que a criança opera com um significado aliado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Nesse sentido, como já pontuado, as brincadeiras e os brinquedos podem ser um ponto de partida para se criar uma ZDP. Algo que julgamos pertinente para se pensar a LIC.

Na sequência, iremos explicitar o aporte metodológico deste trabalho, bem como os procedimentos que escolhemos para auxiliar na realização dos objetivos da pesquisa: Refletir sobre a própria prática docente em um contexto de aulas particulares e verificar a aprendizagem de duas crianças nas questões de oralidade e compreensão.

Metodologia

Trate-se de uma pesquisa qualitativa (GÜNTHER, 2018) com elementos de autoetnografia. O contexto foi a casa do pesquisador, em um ambiente próprio para aulas particulares de língua inglesa. Foram dois participantes envolvidos na pesquisa: Uma menina de quatro anos e um menino de dez anos. Ambos têm a mesma mãe e pais diferentes. Sou tio sanguíneo da mais nova e tio de “consideração” do mais velho.

Com a devida autorização dos responsáveis pelas crianças, as aulas foram realizadas entre o mês de abril e maio de 2019. Vale pontuar que, em um primeiro momento, as crianças tiveram aulas separadamente para que, posteriormente, fizessem uma aula em dupla. Ao todo foram três aulas individuais para o menino e duas



aulas individuais para a menina. Também tivemos uma aula em dupla. Para este trabalho trarei recortes de algumas dessas aulas, a fim de selecionar momentos importantes para a pesquisa.

As aulas tiveram princípios comunicativos e o foco foi nos atributos orais da língua estrangeira (uma vez que um dos participantes ainda não foi totalmente alfabetizado na sua própria língua materna, portanto não domina parâmetros mais complexos de escrita). Vale mencionar que fiz uso de músicas e brincadeiras durante as minhas aulas. As músicas selecionadas contêm elementos relacionados aos temas das aulas. Foram usadas com a intenção de naturalizar a oralidade em língua inglesa, contudo, é pertinente verificar se as reproduções de falas em inglês pelos pequenos têm intencionalidade, isto é, se eles estabelecem relações significativas com o conteúdo apreendido e seus usos.

Os dados foram coletados por meio de anotações e observações, assim como, por meio de gravações de áudio e vídeo. Para auxiliar na avaliação da oralidade dos alunos, seguimos algumas ideias do instrumento de avaliação criado por De Andrade (2016), como por exemplo, a autora menciona a importância de fazer observações e anotações do comportamento e das produções dos alunos, verificar se são produções complexas ou alternativas, e perceber se depois da mediação do professor há progresso ou não nas produções. A autora desenvolveu com mais precisão o referido instrumento, o qual ela chama de GAPOLEC (Grade de Avaliação da Produção Oral de Língua Estrangeira para Criança), no entanto, optamos por um recorte desse instrumento, mesmo assim não poderíamos deixar de mencionar seu aporte original.

No que se refere à autoetnografia, seguimos a perspectiva mencionada e explicada por Wolcott (1994, p. 368 apud TELLES, 2002, p. 114), segundo a qual



[...] mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção.

Desenvolvimento e resultados

Quadro 1: Por que aprender inglês?

Professor	Por que você quer aprender Inglês?
Aluno	Para falar com o meu primo e ele não entender o que eu digo.

Fonte: o autor.

A fala acima é do aluno de 10 anos em sua primeira aula de inglês comigo. E aqui reflito que as falas aparentemente ingênuas e inocentes dos pequenos, de fato, não o são. Remeto tal fala às reflexões de Vygotsky (1998), já que na visão desse autor, muito do que a criança aprende vem por meio das ferramentas sociais e culturais e das interações com adultos e com o mundo. Isto é, fica claro que uma criança de dez anos, mesmo que não entenda muito bem sobre a forma como o mundo está organizado: a) entende parcialmente o inglês como uma língua que confere certo status de hegemonia a quem dela dispor; b) entende parcialmente que as relações de poder são linguisticamente e socialmente situadas; c) entende parcialmente que no modelo neoliberal que estamos inseridos, é preciso se sobrepor aos “outros”, ter um diferencial, por mais que os “outros” sejam alguém próximo ou mesmo da família.

Em outras palavras, a criança apreende a cultura vigente por meio da linguagem e das interações que faz. Talvez, aprenda a cultura como algo dado e naturalizado, mesmo que, segundo Vygotsky (1998), após a internalização das informações provenientes do meio e da cultura, as pessoas também atuam e agem na sociedade e na cultura, modificando-as.



Explorei mais o que o pequeno poderia trazer. Ele contou que seu primeiro contato formal com a língua inglesa foi na escola, com as aulas no sexto ano do ensino básico. Estuda em uma escola pública e no momento esta aprendendo na matéria de inglês as cores e os números. Também disse que já conhecia algumas palavras, como *dog* e *cat*.

Aqui cabe novamente pensar sobre a discrepância entre o ensino público e o particular desde as séries iniciais, algo já mencionando na introdução deste trabalho. Enquanto grande parte das escolas particulares investem tempo e dinheiro em abordagens construtivistas, abordagens críticas de ensino, em tecnologias, em materiais para o ensino de língua estrangeira, as escolas públicas carecem de verbas e de investimentos. Assim, é com certa tristeza que vejo que um menino de 10 anos sabe pouquíssimas coisas na língua inglesa, que sua bagagem se resume a palavras como *dog* e *cat*.

No que diz respeito às aulas que ministrei, como já mencionado, em um contexto de aulas particulares, ao todo foram três aulas. A primeira aula teve como temática *greetings*, na segunda aula tratamos de *food* e na terceira aula a temática foi *feelings and emotions*. Quanto a menina, a aluna de 4 anos. A primeira aula foi sobre *toys* e a segunda *feelings*. Depois disso, houve uma última aula com as duas crianças juntas, retomei *toys* e *feelings*.

Os objetivos estabelecidos para as aulas giraram em torno de desenvolver a expressão oral dos alunos (muito mais do que a escrita) e a compreensão dos sentidos, reiterando a importância de vivenciar a língua estrangeira como algo significativo e contextualizado.

Para tanto, fiz uso de músicas e clipes que tratam das temáticas mencionadas (as quais tive acesso em sites de compartilhamento de vídeos). Também utilizei figuras, os chamados *flashcards*, para fixação de vocabulário e para a realização de algumas brincadeiras



e games, como por exemplo: *What's missing?*, jogo no qual o professor esconde algum *flashcard* e o aluno precisa adivinhar qual está faltando, de forma que é “forçado” a falar o nome das objetos estudados a fim de descobrir qual não está lá.

A primeira aula com o menino de 10 anos foi sobre *greetings*. Vale lembrar que se trata de uma criança que tem pouco contato com a língua inglesa. Como motivação, usei uma música com bastante sonoridade e fácil de cantar. Segue a letra da música cujo nome é *Grammar song: the greetings*: “*Hello! Hi! Nice to meet you! What's your name? What do you do? (2x) What's your name? Where are you from? What do you do? (2x) Bye!*”

Cantamos a música várias vezes e então comecei a contextualizar o sentido das frases para o pequeno aprendiz. No que diz respeito à oralidade, pude notar que nos momentos em que o aluno reproduzia em sua fala as frases em inglês apenas imitando a música, a oralidade era mais fluída e compreensível. Já nos momentos em que ele teve acesso a letra escrita da música e tentava reproduzir as mesmas falas, tivemos algumas dificuldades; no sentido de que ele reproduzia não mais a música que acabara de cantar e sim o som das palavras escritas como se estivesse lendo em português.

Treinamos algumas dessas falas e simulamos um diálogo. Houve, num primeiro momento, um problema de correspondência com algumas expressões e seus significados e sentidos, por exemplo: o aluno pensava que *Nice to meet you* significava *Qual a sua profissão?* Ou que *Hello* significava *Tchau*, etc.; quando isso acontecia, novamente eu reiterava os significados e sentidos e simulava, usando gestos e linguagem corporal, com o aluno o mesmo diálogo a fim de esclarecer as dúvidas.

Feito a mediação, pude notar que o problema de sentindo com a palavra *hello* foi superado, no entanto, o aluno ainda apresentava



esquecimentos com as frases maiores e mencionava ter esquecido, fazendo esforço para lembrar. Ao passo que, por meio das minhas intervenções, ele recuperava a compreensão esperada.

Depois de alguns minutos de prática, pude perceber que quando tinha que responder as perguntas, o aluno compreendia as questões. Já quando, em outro momento, ele era quem deveria fazer as perguntas, havia certa dificuldade na oralidade e na formulação das perguntas.

Para fazer uso das ideias vinculadas pelo instrumento de avaliação criado por De Andrade (2016), é oportuno recuperar os conceitos de produções complexas e produções alternativas. A primeira seria as estruturas trabalhadas pelo professor e esperadas nas práticas, frases inteiras e com mais elementos; já a segunda são improvisações ou respostas mais curtas, mas que, quase sempre, dão conta de uma compreensão prévia para que sejam produzidas.

Nas atividades que elaborei, na qual o aluno deveria responder as questões elucidadas na canção, suas respostas, de forma geral, se enquadram no que apontamos anteriormente como produções alternativas:

Quadro 2: What do you do?

Professor	What do you do?
Aluno	Student[e]

Fonte: o autor.

Na sequência, eu tentava algum tipo de mediação para que o aluno recuperasse a produção complexa (pois, anteriormente, ele teve contanto com a estrutura) e, a partir da mediação, era possível perceber um pequeno avanço.



Quadro 3: Mediação

Professor	Você pode responder assim: <i>I'm a student.</i>
Aluno	<i>I'm student[e]</i>

Fonte: o autor.

A partir deste exemplo, notei que, depois de algum treino, houve a compreensão da questão em foco; o que encaro de forma positiva. Há a produção alternativa de resposta, com pequeno deslize de pronúncia, devido à influência da língua materna (pronunciar a letra *e* no final nas palavras inglesas) e, por fim, a partir da mediação, o aluno era potencializado para uma produção mais perto da complexa, com pequenos deslizes e apagamentos.

A aula foi encerrada com a canção, de forma que pudéssemos cantar mais uma vez a fim de naturalizar as frases aprendidas.

Fazendo uma autorreflexão sobre a aula, percebi que apresentar a letra escrita para o aluno, sem pensar em uma estratégia para isso, não foi um ponto positivo para o alcance do objetivo estabelecido: o de desenvolver a oralidade. Visto que, devido à influência da língua materna, ao se deparar com as palavras por escrito, o aluno se afastou de uma pronúncia compreensível, fator que não acontecia quando o contato com as palavras era apenas no plano da audição.

Na segunda aula com o mesmo aluno, o tema escolhido foi *food*. Antes de entrar na nova temática, revisamos os *greetings* da aula anterior. O aluno relatou ter escutado e cantando a música em casa, como o orientei a fazer. De fato, lembrava algumas expressões e havia compreensão de algumas perguntas, como por exemplo, quando perguntei: *What's your name?* O aluno entendeu a pergunta e falava algo como: *Name!* [na sequência dizia seu nome]. Também parece ter internalizado as expressões *Hello* e *Hi* advindas da canção utilizada na primeira aula, palavras que curiosamente ainda não faziam parte do repertório do aluno. Menciono ser curioso, pois são palavras amplamente usadas em contexto brasileiro.



Outra canção foi usada como forma de apresentar a estrutura: *Do you like cake?* e as respostas curtas: *Yes, I do* e *No, I don't*. Depois a aula foi conduzida com algumas brincadeiras e desafios.

Em outro momento de autorreflexão, pude perceber que as brincadeiras dão uma leveza para a aprendizagem da criança. Faço uso de algumas brincadeiras simples como, por exemplo, ouvir a palavra dita pelo professor e tocar o objeto. Depois, o aluno fala os objetos e o professor precisa tocar neles. No caso da aula em questão, os alimentos. Tal atividade é uma forma interessante de perceber se há compreensão entre um signo e significante. Propositamente, deixei os alimentos em lugares diferentes, assim o aluno precisava se movimentar até chegar ao alimento para tocar, então, é possível aumentar a velocidade da brincadeira. É um momento de descontração e também aprendizagem.

Não revogo a relevância de momentos mais formais de ensino e aprendizagem, no entanto, com crianças, os momentos mais lúdicos podem ser significativos, se dentro dos propósitos educativos.

Outra brincadeira usada nesta aula foi *What's missing?*. Nessa atividade, o professor deve esconder algum objeto ou *flash-card* dentro do vocabulário apreendido e o aluno deve tentar adivinhar qual está faltando. Aqui, é possível perceber tal atividade como impulsionadora da ZDP de Vygotsky. O aluno está processando as novas palavras e aqui é “forçado” a utilizá-las por uma necessidade colocada pelo professor. O que chama atenção é que a preocupação do aluno passa a ser muito mais a descoberta do que está faltando na brincadeira do que a habilidade oral com precisão. Logo, ele acaba desenvolvendo a oralidade sem se preocupar efetivamente com isso. Contudo, é importante pontuar a necessária mediação do professor em atividades com essa, pois os alunos pequenos, no geral, tendem a usar a língua materna se o professor



não chamar atenção para o uso da língua estrangeira; uso pelo qual os alunos foram preparados previamente para fazer.

Nesta aula, treinamos as estruturas *Do you like chocolate cake?* E as respostas curtas: *Yes, I do* e *No, I don't*. O aluno conseguia imitar as frases com facilidade, sobretudo com o uso da música. Contudo, quando as mesmas frases precisavam ser ditas para significarem algo dentro do contexto planejado para a aula, observei uma série de esquecimentos ou pequenas confusões. Mesmo assim, depois de várias práticas, é possível dizer que em nível de vocabulário o aluno demonstrou certo desenvolvimento. Já na produção de estruturas complexas, essas eram possíveis apenas com mediação e repetição, salvo raros momentos.

Portanto, percebo os raros momentos em que o aluno se manifestava com alguma construção complexa de forma autônoma, com alguns deslizos, como o ponto em que a ZDP pode ser aplicada. Com algum planejamento e estratégias é possível ampliar essa construção juntamente com o aluno.

Durante os momentos de aula, algumas conversas aconteceram. No excerto a seguir, eu tentava verificar se o aluno tinha ciência do que o verbo *to like* exprime.

Quadro 4: Like

Professor	Vc já conhece a palavra like?
Aluno	Conheço do youtube
Professor	O que ela significa?
Aluno	Não sei.
Professor	Mas por que eles usam essa palavra no youtube?
Aluno	Eles pedem para dar like.
Professor	Então, o que significa?
Aluno	Eu dou vários likes.



Professor	Significa cur... [esperando que o aluno finalizasse]
Aluno	Curtir...
Professor	Curtir, gostar...

Fonte: o autor.

Nota-se que há uma interferência cultural e tecnológica na vida das crianças desde muito pequenas, mas nem sempre há uma reflexão ou mesmo um entendimento mais apurado sobre o porquê das coisas, os sentidos das palavras e os usos possíveis.

Como tarefa de casa, pedi para que ele perguntasse aos seus pais sobre alimentos que eles gostam e anotasse as respostas para me mostrar na próxima aula. Pedi que perguntasse em inglês usando a estrutura *Do you like...?*

Na terceira aula, perguntei sobre a tarefa e o aluno relatou que tentou fazer, mas que seus pais não puderam contribuir, pois estavam atarefados. Infelizmente, isso reflete uma realidade comum em muitas famílias, não sendo um acontecimento isolado. As crianças, para usar uma generalização, carecem de diálogo e atenção dos pais.

Na terceira aula tratei de sentimentos e emoções. Iniciei a aula apresentando três sentimentos. Para tanto, fiz uso de *flashcards*.

Na sequência usei músicas e vídeos de sites de compartilhamento para apresentar outras palavras, como por exemplo, *hungry, thirsty, tired, bored* etc. Ao passo que introduzia as novas palavras, também fazia uso de outros *flashcards*.

A aula em questão me deixou com algumas dúvidas. Sabemos que a linguagem é entendida por Vygotsky (1998) como um instrumento que altera o estado mental das pessoas. Por meio das interações vamos nos familiarizando com os signos (os quais são externos) e que são colocados em nossas mentes.



Sobre os signos, os alunos, às vezes, internalizam os significantes e não os significados. Isso ocorreu na terceira aula de forma acentuada com o participante da pesquisa.

Em uma das atividades para verificar compreensão, eu falava o nome de um sentimento usando uma pergunta: *Are you happy?*, o aluno foi orientado a pegar o *flashcard* correspondente ao da frase. Essa atividade foi realizada depois de 30 min de aula, momento em que já havíamos tido bastante exposição as palavras e frases da temática.

Quadro 5: Happy x Angry

Professor	Are you happy?
Aluno	[pega o flashcard de ANGRY]
Professor	Angry?
Aluno	Não, espera! [Pega o flashcard de HAPPY]

Fonte: o autor.

Outra atividade de verificação de compreensão foi a seguinte: Eu falava alguns dos sentimentos apreendidos e o aluno devia fazer a expressão relacionada.

Quadro 6: Sad

Professor	I'm sad
Aluno	[Faz expressão de HAPPY]
Professor	Sad!
Aluno	[Muda a expressão para SAD]

Fonte: o autor.

Essas incongruências me deixaram com dúvidas, como mencionei anteriormente. Estaria o aluno cansado? Embora ele se mostrasse animado para com as aulas. Estaria eu expondo o aluno a um número muito elevado de vocabulário, o deixando confuso?



Quando esses deslizes aconteciam, eu interferia com mediações, geralmente perguntas que faziam o aluno buscar outra resposta ou ação para o que estava sendo pedido. Talvez, seja esse mesmo o processo; é preciso errar para aprender. Devemos, portanto, considerar as especificidades e o tempo de cada aluno e observar o progresso gradativamente, e não em uma única aula como eu, confesso, estava esperando.

No que concerne à oralidade, novamente notei um mesmo padrão: quando em contato com a música da aula e/ou com a mediação do professor, o aluno conseguia reproduzir as estruturas de forma compreensível, contudo, fica a dúvida se, mesmo com os recursos visuais utilizados, ele atribuía significado as frases ou se estava apenas imitando o que se esperava naquele momento.

Quadro 7: Happy

Professor	Are you happy?
Aluno	[apresenta dúvida]
Professor	Lembra o que significa?
Aluno	Esqueci...
Professor	[Mostra o flashcard de feliz]
Aluno	Yes, happy!

Fonte: o autor.

Em outro momento, o aluno é orientado a perguntar se o professor está feliz ou triste. Aqui queria verificar se ele teria lembrança da estrutura *Are you happy?* A qual treinamos momentos antes e que também fazia parte da canção que cantamos anteriormente.

Quadro 8: Are you happy?

Aluno	Ori happy?
Professor	Yes, I'm happy



Aluno	Ori éd?
Professor	Sad? No, I'm not sad!
	Are you happy?
Aluno	Ian Happy!
Professor	I'm Happy.
Aluno	I'm Happy!

Fonte: o autor.

Segundo De Andrade (2016), produções complexas são estruturas dentro da expectativa. A autora elabora conceitos para avaliar tais estruturas: A+, A e A-. A+ é quando não há deslizes, A quando se verifica deslizes em momentos isolados e A- quando há erros e falhas frequentes.

Seguindo esses critérios, o aluno em questão seguiu as estruturas com as quais trabalhamos, portanto, estruturas complexas. No entanto, quando ele era orientando a usar as estruturas por si mesmo, sem nenhum recurso de incentivo como base, ele cometia deslizes de pronúncia, mesmo fazendo uso da produção complexa. Nesse sentido, para o momento analisado o conceito mais adequado seria A-.

De Andrade (2016) recomenda o uso desses conceitos durante as avaliações de oralidade, de forma que o professor irá observar, anotar e avaliar o alunado por meio desse instrumento. Julgamos tais procedimentos como positivos. No entanto, não adotei a aplicação de conceitos em todos os momentos descritos. Fiz a opção de observar se a estrutura era complexa ou alternativa, e se perante a mediação há uma ação por parte do lado, e também se havia autocorreção ou não.

Vale pontuar que no último momento da conversa acima, feito a mediação do professor, o aluno recupera a estrutura complexa sem deslizes. Contudo, não há a autocorreção.



Encerrei a aula com exercícios rápidos de fixação e algo mais descontraído, a fim de motivar o aluno.

Em uma autorreflexão, notei que eu poderia ter interligado as temáticas das três aulas, talvez o mais adequado fosse uma sequência didática. No entanto, no fim, foram aulas com temas isolados que tinham como foco vocabulário e estruturas, as quais, dentro do possível, foram contextualizadas com músicas, imagens e *realia*. Talvez, em uma próxima experiência caberia o uso de material didático.

Ao todo, foram três aulas com o menino, dentro de um tempo de duas semanas. Depois disso, agendei duas aulas com a pequena, a menina de quatro anos. O número reduzido de aulas se deve a incompatibilidade de horários. Quando eu estava disponível, ela estava na creche, e quando ela estava disponível, eu estava no trabalho. Feito um esforço, conseguimos fazer alguns encontros.

O primeiro encontro foi bastante significativo, logo percebi que as estratégias, a linguagem e o tratamento para com uma criança de apenas 4 anos deve ser outro, totalmente diferente, de uma criança de 10 anos. Para mim, como professor, o desafio era muito maior aqui¹⁰⁷.

Na primeira aula tivemos como temática norteadora *Toys*. Antes de entrar na temática, comecei usando a palavra *hello* para ver a reação da pequena. Acenei e disse: *Hello* e na sequência pedi que falasse também. Para minha surpresa, ela olhou para um ponto distante e disse: *Eu não sei dizer*. Insisti um pouco mais, variando com *Hello* e *Hi* e acenando ao mesmo tempo. Ao passo que, depois de algum tempo, ela começou a me imitar e falar *Hello* e *Hi*.

107. Essa situação pode ser mais bem compreendida com base na periodização do desenvolvimento infantil, esquema formulado também por Vygotsky e colaboradores. No entanto, neste trabalho não irei me aprofundar neste tópico.



O comportamento descrito acima foi notado nas duas crianças participantes. Um caminho possível para refletir sobre isso é perceber se as crianças estão sendo incentivadas para aprendizagem pelo novo em outros ambientes, como a escola e o espaço familiar. Pois, sabe-se que é inerente ao ser humano aprender e buscar pelo desenvolvimento, estar aberto para isso, sobretudo, na infância.

Informei que na aula de hoje iríamos aprender alguns brinquedos em inglês e utilizei uma canção como aquecimento. A canção se chama *Toy Song - Educational Children Song - Learning English for Kids* e pode facilmente ser encontrada em sites de compartilhamento de vídeos.

Primeiramente, ouvimos a música e cantarolamos alguns trechos. Na sequência, peguei uma caixa e coloquei alguns brinquedos dentro. Os mesmos que apareciam no vídeo. A letra da música diz: *What is in the box? A car is in the box*. E segue a mesma letra variando os brinquedos.

Na sequência, fizemos algumas brincadeiras, e mesclava as brincadeiras com a música. Como era o primeiro contato formalizado da aluna com a língua, no sentido de participar de uma aula de língua estrangeira, estabeleci como o objetivo a aprendizagem de algumas palavras que fazem parte da rotina da menina; o nome de alguns brinquedos. Depois de algumas práticas tivemos esse momento:

Quadro 9: What's this?

Professor	What's this? [mostrei a bola]
Aluna	A ball
Professor	A ball? Very good! What's this? [mostrando a boneca]
Aluna	Boneca!
Professor	A do...



Aluna	A doll.
Professor	What's this? [mostrando o carro]
Aluna	Carro
Professor	A car.
Aluna	A car.
Professor	What's this? [mostrando o robô]
Aluna	Robô
Professor	A robot
Aluna	A rodoo.
Professor	A root.
Aluna	A rabu.

Fonte: o autor.

Nesta prática que ocorreu durante a aula, observei que a palavra *ball* foi a que a aluna apresentou mais facilidade, ela construiu uma produção complexa, usando o artigo indefinido e o vocabulário. A palavra *doll* foi recuperada pela aluna frente a um estímulo dado por mim, iniciei o primeiro som da palavra a fim de que ela lembrasse e pudesse falar. Com as demais palavras, notei que a aluna apenas dizia em português e depois repetia a minha fala em inglês. Isto é, usava de produções alternativas. É possível estabelecer que o vocabulário *ball* e quem sabe *doll* são conhecimentos processados e adquiridos pela aluna, já as demais palavras, *car* e *robot*, são palavras que podemos determinar como metas para a ZDP da aluna, ou seja, aquilo que ela ainda precisa processar, sendo potencializada para isso.

Para verificar se havia compreensão entre o signo e o significado, pedia que ela me mostrasse tal brinquedo, então ela escolhia algum. Depois, pedia para que colocasse determinado brinquedo na caixa ou tirasse da caixa.



Quadro 10: Toys

Professor	Pega a ball e coloca na box
Aluna	[pegou a bola e colocou na caixa]
Professor	Pega a doll e coloca na box.
Aluna	A doll [pegou e colocou na caixa]
Professor	Car.
Aluna	[pega o robô e pergunta: esse?]
Professor	Não, é car
Aluna	[troca o robô pelo carro]
Professor	Pega o dog e coloca na box [acrescentei um cachorro de pelúcia na brincadeira]
Aluna	[pegou o robô]
Professor	Dog! Esse não é dog.
Aluna	[troca pelo cachorro]

Fonte: o autor.

A atividade descrita acima ratifica a consideração que tivemos já com a prática anterior. As palavras internalizadas pela aluna naquele momento foram *ball* e *doll*. Com as demais palavras, ela apresentava dúvida, no entanto, frente às intervenções, a aluna era capaz de relacionar o objeto com a palavra, talvez por eliminação, o que não deixa de ser uma atualização do seu estado mental para futuras atividades.

Também nesta aula, fiz a brincadeira de *What's missing?* Utilizando a caixa e tirando um brinquedo. No entanto, não obtive muito sucesso. A pequena parece não ter percebido que faltava um brinquedo na caixa, só depois de três tentativas e demonstrações que a atividade parece ter ficado clara para ela.

Seu meio irmão (o outro participante da pesquisa) estava por perto enquanto eu dava aula para a pequena e tive um momento de surpresa. Sem estímulo algum, já passado cerca de 30 minutos desde o início da aula, ela tomou a seguinte iniciativa:



Quadro 11: Say hello

Aluna	Vamos dizer hello para o Pedro [no fictício]
Professor	Vamos! [acatando a ideia]
Aluna	Hello [enquanto acenava]
Aluno	Hi!

Fonte: o autor.

Tal ação remete a forma como iniciei a aula, apresentando maneiras de dizer oi na língua inglesa. A menina agiu por si só e colocou em prática um conhecimento adquirido (o qual julguei que ela já não lembraria mais). Então, percebi que desde sempre interagimos e atuamos no mundo com os novos aprendizados, como bem ilustra a tese de Vygotsky (1999), em outras palavras, é a necessidade que gera a aprendizagem.

Na segunda aula com a aluna, aula mais curta que as demais, estabeleci como objetivo que a pequena aprendesse as frases: *I'm happy* e *I'm sad*. Os procedimentos foram parecidos com os utilizados nas aulas anteriores, *flashcards*, música e práticas de oralidade.

Em alguns momentos, pedi para que ela fizesse expressão de *happy* e em outros momentos expressão de *sad*. Havia algumas trocas de significado: eu dizia *happy* e ela fazia uma expressão triste ou vice-versa, então, eu exclamava: eu disse *happy*! Após a intervenção, ela mudava a expressão.

Em outro momento, por conta própria, ela pegou os lápis de colorir e falou: *O happy é roxo, o esse [sad] é amarelo!*

Aqui entramos em questões abstratas e lúdicas. Talvez o significado de *happy* e *sad* ainda estava num plano de subjetividade e ela precisava atribuir ou forçar alguma compreensão mais palpável; fez isso atribuindo uma cor para cada sentimento.



Por fim, reuni as duas crianças para algumas atividades finais. Aproveitei as mesmas temáticas usadas anteriormente: *toys* e *feelings*. (Sendo que a menina teve contato com os dois temas e o menino teve contato com o segundo). No entanto, o menino assimilou muito rapidamente o nome dos brinquedos, sobretudo com o auxílio da canção usada com a menina e também pelo uso de *realia*, (caixa, brinquedos etc.).

Por se tratar de dois irmãos, notei certa competição entre ambos, no sentido de querer ganhar a minha atenção exclusivamente para si. Como já mencionado, o menino teve um ótimo desempenho na aprendizagem do vocabulário referente aos brinquedos, de forma que ele poderia mostrar certa superioridade perante a menor, como se pensasse, “sou o mais velho, logo devo aprender com mais facilidade”. Tal comportamento pode ser atestado quando ele me falou: *Por ela ser menor, você tem que ensinar diferente, não é?*

Em outro momento curioso, a pequena de quatro anos, por alguns instantes, mudou o roteiro da minha aula, (resolvi no momento deixar acontecer e incentivei o outro participante para que entrasse na brincadeira). Ela parou o que fazia e iniciou:

Quadro 12: Faz de conta

Aluna	Era aula de inglês. Eu quero contar...
Professor	Você quer contar?
Aluna	Eu sou a professora da escola!
Professor	[percebi do que se tratava e comecei a incentivar]. Então você é professor da escola? E eu sou seu aluno?
Aluna	Você é professor da escola.
Professor	E o seu irmão? Vamos pensar em quem ele pode ser. Ele é o nosso aluno?
Aluna	Sim!



Professor	[fiz sinal para o menino para que entrasse na brincadeira]
Aluno	Sou o aluno. Vocês vão me ensinar.
Aluna	Hoje nós tamo ensinando as criança. Era de aula de inglês.
Professor	Vamos ensinar a palavra bola. Onde está a bola?
Aluna	[pega a bola]
Professor	Como é bola mesmo?
Aluna	Não sei...
Professor	Ball.
Aluna	Ball.
Aluno	Ball.

Fonte: o autor.

A partir daí continuamos a brincadeira de que a pequena de quatro anos era a professora da turma. Depois de alguns instantes, voltamos a assumir nossos papéis originais. Como é possível entender esse momento? Uma das interpretações possíveis que faço é ancorada em Vygotsky (1998), a situação imaginária pode ser entendida como um momento de fuga e também como um paradoxo. Ao mesmo tempo em que no *faz de conta* ela não precisaria fazer tanto esforço quanto seria necessário em uma aula convencional, é um estratégia para assumir o controle e se por em uma situação hierárquica maior em relação ao seu irmão, visto que ficou visível uma competição entre os dois.

Como menciona Vygotsky (1998), por meio de brincadeiras se busca atingir a diversão e o prazer, mas ao mesmo tempo é preciso acatar regras sociais para isso. Nas palavras do autor, este é um dos paradoxos enfrentados pelas crianças.

É pertinente pontuar que uma aula coletiva muda totalmente a atmosfera da aprendizagem, sem entrar no mérito de classificar tais mudanças como positivas ou negativas, fato é que, o comportamento de ambos foi diferente de quando eles estavam apenas na minha companhia, isto é, a interação altera os estados mentais e as

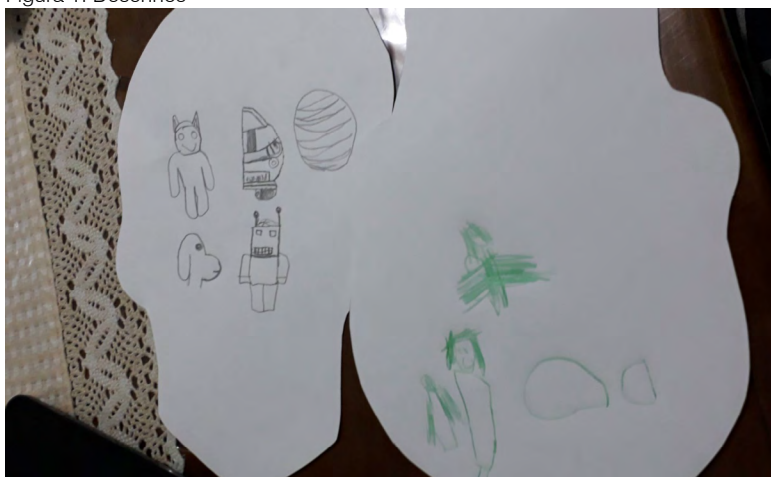


motivações dos envolvidos, no sentido de que é possível verificar ações para enfrentar as situações dadas.

Realizei atividades colaborativas a fim de observar como as crianças iriam se comportar. De forma geral, eles entendiam quando era necessário cooperar. Por exemplo, em uma das atividades pedi para que cada uma falasse ao outro um sentimento, *happy* ou *sad*, assim que eles falassem a palavra, o outro participante deveria fazer a expressão equivalente. Foi uma atividade de cooperação e expressão, com resultados positivos, em minha avaliação.

A competição aparecia mais em atividades individuais. Como por exemplo, mencionei o nome de alguns brinquedos (os quais ambos já haviam apreendido) e pedi que desenassem. A menina falava: *O meu está mais bonito que o dele, não é tio?* . Ao passo que o menino retrucava: *eu preciso de mais tempo para fazer o meu bem bonito*.

Figura 1: Desenhos



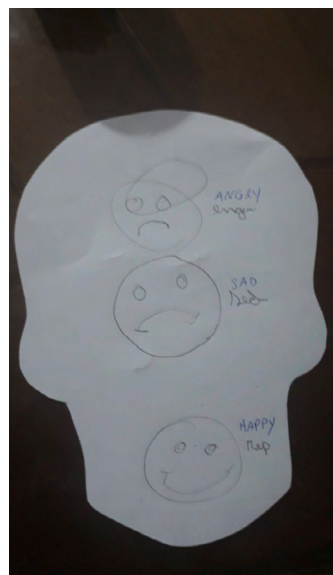
Fonte: acervo do autor.



Do lado esquerdo temos os desenhos do menino de 10 anos e do lado direito da menina de 4 anos. Ambos desenharam a partir dos meus comandos: *Let's draw a ball, a ball.* Continuei com os demais vocabulários: *doll, car, robot e dog.* Aqui temos um exercício para verificar a compreensão das palavras e também possibilitar que o alunado exercite outras formas de aprendizagem, não apenas a escrita, como é convencionado no ensino tradicionalista.

Na sequência, requisitei que desenhassem uma expressão *happy* e outra *sad*. Podemos conferir abaixo as imagens dos desenhos de ambos os participantes.

Figuras 2 e 3: Desenhos dos sentimentos





Fonte: acervo do autor.

Do lado esquerdo temos as representações feitas pelo menino e a direita pela menina. Por conta própria, o menino adicionou uma terceira expressão (a qual ensinei na sua terceira aula individual) e escreveu ao lado de cada rosto o nome do sentimento. Naturalmente, a sua escrita foi baseada no som das palavras, uma vez que não focamos na escrita das palavras e as atividades não foram voltadas para essa habilidade. Quando ele me mostrou, expliquei quem nem sempre o som das palavras são equivalente à forma escrita e, na sequência, mostrei a escrita convencional de cada palavra.

Algumas autorreflexões precisam ser feitas. Como mencionei previamente, dar aulas para a aluna de quatro anos seria mais desafiador para mim, pois não é um público com o qual tenho experiência. Na minha trajetória, trabalhei com crianças entre a faixa etária de 7 a 11 anos. No entanto, o trabalho breve que desenvolvi com a menina foi bastante produtivo e também motivador. É preciso da minha parte



adaptações na linguagem, ser claro e objetivo quanto às instruções. Muitas vezes não havia compreensão da tarefa por parte da pequena, e em partes, isso se deve a forma como eu apresentei a atividade. Seria importante usar mais de demonstrações e ludicidade do que simplesmente falar o que se esperava. De qualquer forma, são aprendizagens valiosas para a minha atuação como professor.

Por fim, encerramos a aula coletiva com cada um dos alunos falando algo em inglês que tinha apreendido na aula. O menino falou mais palavras que a menina, como esperado, e então nos despedimos com a expressão *bye bye*, a qual a menina facilmente assimilou na despedida. Encaminhei ambos para a casa dos pais em segurança.

Considerações finais

Na introdução deste trabalho pontuei que iria dar aula para duas crianças em um contexto de aulas particulares. As duas crianças são meus sobrinhos. Estabeleci alguns objetivos para esta pesquisa: analisar minha própria prática docente no decorrer das aulas e também verificar como seria a aprendizagem das crianças nos quesitos de compreensão e oralidade.

Ao todo, foram três aulas com o menino de 10 anos, duas aulas com a menina de 4 anos e uma aula coletiva. A pesquisa em questão é qualitativa, com influência do aporte autoetnográfico. Dessa forma, os procedimentos foram os seguintes: durante as aulas utilizei de observações, anotações, áudio e vídeo para a coleta de dados. Também durante as aulas, utilizei *flashcards*, músicas, *realia*, como material de apoio para alcançar os objetivos das aulas, a saber: aprender estruturas e vocabulários de forma contextualizada; aplicar tais conhecimentos em práticas e atividades e desenvolver a oralidade na língua inglesa.



Em nosso referencial teórico, fizemos um breve levantamento de pesquisas que estão acontecendo ou já foram finalizadas, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa para crianças (KAWACHI; LIMA, 2015), entre outros. Podemos considerar que é uma área com muitas lacunas a serem preenchidas, sobretudo no que diz respeito aos documentos oficiais do país.

Também trouxemos algumas contribuições de Lev Vygotsky (1998, 1999) e de teóricos que estudam este autor (IVIC, 2010), entre outros. Com relação a esse teórico, Vygotsky, tivemos como foco os conceitos de mediação, de ZDP e também algumas reflexões sobre brincadeiras e brinquedos no desenvolvimento infantil (ROLIM et al, 2008). Entre as teses do autor, podemos corroborar que o desenvolvimento humano se dá pela relação entre natureza e ambiente, assim como, é preponderantemente o papel da cultura nesse processo. Interação é uma palavra chave na teoria de Vygotsky.

Durante a pesquisa, enquanto professor- pesquisador fiz várias reflexões sobre a minha prática docente, sobretudo, em pontos que devo melhorar em práticas futuras. Irei elencar algumas delas aqui: a) No que diz respeito a preparação das aulas, um opção que pode trazer melhores resultados em futuras práticas pedagógicas, seria a adoção de um material didático próprio para crianças ou mesmo trabalhar na preparação de sequências didáticas, e não aulas com temáticas isoladas, como eu fiz durante esta pesquisa; b) pensar em estratégias do ensino da escrita na língua estrangeira (também para futuras pesquisas); c) Buscar preparação no quesito de adaptação de linguagem e estratégias para se fazer entender de forma fácil, por exemplo, quando se vai passar instruções aos alunos. Essa reflexão se faz pertinente, sobretudo quando nos voltamos para crianças menores.

Quanto à aprendizagem das crianças na oralidade da língua inglesa e compreensão de frases e vocabulário, pudemos perceber



que quando a oralidade era mediada, seja por música, seja pela imitação ou auxílio do professor, os resultados eram positivos, isto é, no quesito de pronúncia compreensível tais práticas davam bons resultados.

Já em situações em que os alunos deveriam ter autonomia para se expressar e fazer uso das expressões estudadas, quase sempre faziam uso de produções alternativas ao invés de produções complexas.

Contudo, tivemos dois momentos memoráveis nesse quesito: a) quando a aluna de 4 anos quis por conta própria colocar em prática o uso das expressões *hello* e *hi*; b) quando, também por conta própria, a pequena criou um faz de conta, situação na qual ela era a professora da classe e o seu irmão era o aluno.

No que diz respeito à compreensão das expressões e vocabulários, realizei diversas atividades para potencializar esse entendimento. Obtivemos vários momentos de deslizos entre os alunos. Depois de várias práticas, notei avanços substanciais. O menino assimilou algumas expressões, sobretudo, as utilizadas em músicas que apresentei durante as aulas. A menina assimilou o nome de alguns brinquedos com mais facilidade e outras palavras ficaram dentro da ZDP.

Percebo também que com poucas aulas se torna difícil elaborar um diagnóstico determinista sobre a aprendizagem das crianças, visto que isso nem se quer foi pensado como objetivo. Fato é que seria irresponsável atestar de forma taxativa se as crianças estão aptas ou não na língua estrangeira, pois o nosso entendimento de língua e aprendizagem nos leva para outro caminho. Entendemos a língua e a linguagem como algo complexo e dinâmico, assim como a sua aprendizagem também se torna complexa. Portanto, estamos falando de um ensino processual, que pode ter muitas variáveis durante o percurso, dias bons e dias não tão bons assim.



Os alunos colocaram suas habilidades e seu esforço em prática e sim, houve um progresso, mesmo que em curto período de tempo. Tal progresso pode, sem dúvida, ser potencializado ainda mais com futuras aulas.

Por fim, encerro esta pesquisa, ciente de que ainda há muito questões para se buscar entendimento no campo do ensino de línguas para crianças. Além disso, fica a reflexão de que crianças não são pessoas que um dia vão ser alguém, como se na fase atual não tivessem experiências e vivências. Crianças já são alguém, devemos, portanto, respeitar e dialogar com os pequenos, nessa fase tão importante para cada um. E, mais do que ensinar, também aprender com eles.

Referências

CELANI, Maria Antonieta Alba; Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

DE ANDRADE, Bárbara. *Avaliação na produção oral de língua estrangeira para criança*: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 62 f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006.

IVIC, Ivan. *Lev Semyonovich Vygotsky*. Tradução de José Eustáqui Romão; ORGANIZAÇÃO DE Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KAWACHI, Cláudia Jotto; LIMA, Ana Paula de. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente*: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 195-214.



OLIVEIRA, Márcia Elaine de. “*Alguém como nós*”: uma iniciativa de reorganização do contexto de ensino de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PEIXOTO, Vânia Cezar; JAEGER, Aline. Ensino de língua inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais. *Revista Entrelinhas*, v. 7, n. 1, p. 105-121, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen (orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press, 2004, p. 327-345.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SANTOS, Landra Ines Seganfredo; BENEDETTI, Ana Mariza. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Camponas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Dispositivos teórico-metodológicos para a sensibilização à aprendizagem de inglês na educação infantil. In: EL KADRI, Michele Sales et al. (orgs.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 151-182.

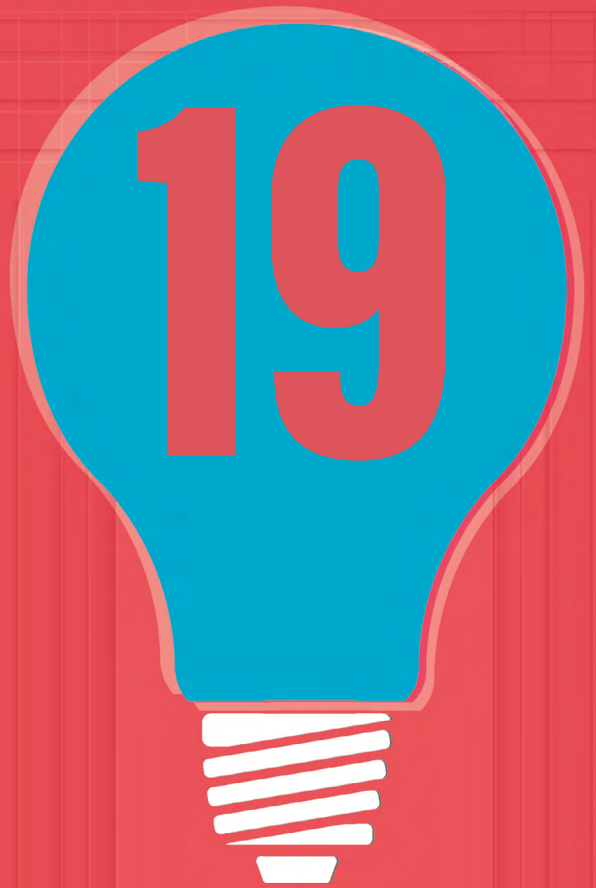
TRIPP, Davi. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

YOGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOGOTSKY, Lev Semyonovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação de Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.





Alejandro Néstor Lorenzetti

**O Tandem CELU e Celpe-Bras
como instrumento
de uma política linguística regional**

**Resumo:**

Este trabalho visa estudar os exames de domínio CELU e Celpe-Bras como Políticas Linguísticas regionais, almejando explorar o contexto sócio-político, econômico e ideológico em que estas propostas se desenvolvem. Defendemos que, ao tratar estes exames como instrumentos de políticas linguísticas internacionais, devemos considerá-los como um tandem geopolítico. A colaboração entre as equipes responsáveis, as coincidências entre os construtos teóricos e a realização de projetos conjuntos abonam esta visão. A reflexão que apresentamos analisa elementos do capitalismo tardio ligados às línguas (DUCHÊNE & HELLER, 2012), e o papel dos exames internacionais como instrumentos de política linguística (SHOHAMY, 2007).

Palavras-chave:

CELU Celpe-Bras; Políticas Linguísticas; Capitalismo Tardio; Ideologias Linguísticas.

O Tandem CELU e Celpe-Bras como instrumento de uma política linguística regional¹⁰⁸

Introdução

Nas últimas décadas, no Brasil, assistimos o crescimento de estudos sobre o ensino, aprendizagem e avaliação do Português como língua estrangeira e com isso a constituição de um *corpus* específico de trabalhos que se interessam numa ferramenta específica de certificação internacional de proficiência em língua Portuguesa do Estado Brasileiro: o exame Celpe-Bras. Interessa-nos, dentre eles, destacar aqueles que abordam o exame a partir de perspectivas associadas ao estudo da Política e as Ideologias Linguísticas. Em busca recente no banco de teses e dissertações e no portal de periódicos da CAPES, é possível constatar que ainda são poucos os artigos e trabalhos acadêmicos em geral que coincidem com nosso interesse se comparados com àqueles centrados em outros aspectos tais como os educacionais e sociais. Chama a atenção, considerando que no âmbito das Políticas Linguísticas (doravante PL) é preciso resgatar sempre o contexto sócio-político e econômico em que se desenvolve e tem origem cada ação, que sejam ainda menos as menções às relações com políticas conexas no Brasil ou do âmbito geográfico próximo.

Celpe-Bras é um protagonista da internacionalização da Língua Portuguesa (BIZON, 2013) e da política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola (DINIZ, 2012) e como tal faz parte de um conjunto maior

108. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.



que são as Políticas Linguísticas da região Mercosul, colocando assim o exame dentro do continente americano no centro das relações entre o que se conhece como a lusofonia e a hispanofonia¹⁰⁹.

Nossa intenção é refletir sobre as implicações desta situação particular e expô-las para colocar em diálogo outro instrumento emparentado pela situação de origem similar, características comuns e área geográfica de influência o exame CELU, a certificação de Español Lengua y Uso, do consórcio ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) de universidades argentinas. Postulamos que por razões políticas, acadêmicas e estratégicas é possível falar de um tandem geopolítico-linguístico entre ambos os exames e, neste trabalho, apresentaremos o contexto em que isto se fez possível. Começaremos expondo o papel especial das línguas no período histórico que transitamos e chamaremos, seguindo a Duchêne e Heller (2012), Capitalismo Tardio. A seguir, apresentar o espaço particular onde transitam Celpe-Bras e CELU, as comunidades linguísticas (imaginadas) da Lusofonia e Hispanofonia, os projetos que representam e o lugar que cada exame ocupa neles. Por último, ao refletir sobre esta realidade comum, pretendemos também discutir sobre as realidades particulares e as opções que permitem ir num sentido de uma maior (ou não) cooperação em futuras ações no cenário internacional.

O Capitalismo tardio e a(s) língua(s)

Como parte de nossa busca, é preciso caracterizar o tempo histórico onde nós e nossos objetos de estudo estamos inseridos.

109. Num sentido amplo, chamamos lusofonia à comunidade alargada de falantes de português que abarca Estados em que a língua portuguesa é idioma oficial, regiões autônomas de outros países onde é herança cultural colonial e a diáspora. Da mesma maneira, a comunidade de falantes de Espanhol a integram os Estados onde a língua espanhola é oficial, regiões onde há herança cultural e a diáspora. Sobre outros sentidos diferentes ou associados falaremos em outras seções.



Os exames de proficiência que centramos nossa atenção procuraram responder a demandas de certificação de idiomas tanto das Universidades como de companhias privadas, ações que foram incrementadas durante a década de 1990 e que são uma expressão das mudanças no quadro geral do funcionamento do capitalismo, o qual qualificaremos como “capitalismo tardio”, seguindo as definições apresentadas por Duchêne e Heller em “Language in late capitalism: Pride and Profit” (2012). Nessa obra se expõe uma tensão no tratamento das línguas que os organizadores identificam num extremo com o Orgulho (Pride), produto do discurso moderno do Estado Nação, ligado ao nacionalismo e as ideias herderianas sobre língua e cultura. No outro extremo, encontra-se o Lucro (Profit) ou a língua como Capital. A ideia de Orgulho ligada à língua esteve conectada com a necessidade de criar mercados nacionais e as modificações do capitalismo até nossos dias, onde o capital está mais transnacionalizado, as fronteiras nacionais funcionam de outra maneira e os particularismos regionais questionam as unidades nacionais hegemônicas impõem mudanças também na língua, que agora começa a ser vista como um “ativo”, como mais um *commodity* ou mercadoria. Estas modificações, segundo os autores, estão regidas por cinco processos interconectados, a saber:

- a *saturação dos mercados*. Visto que os produtos industrializados chegam a todo possível consumidor, só resulta interessante ter um bem barato demais, diferente ou personalizado;
- a *expansão*, assume duas formas: a busca de novos mercados e a busca de matérias-primas e trabalhadores cada vez mais baratos. Isto questiona a capacidade regulatória do Estado-Nação e tem como limite a própria finitude do planeta;
- *distinção* ou *valor agregado*: o valor pode ser incorporado a um produto de diferentes maneiras, materiais ou simbólicas. Uma maneira na qual intervém fortemente a língua é no aproveitamento



de símbolos de identidade para definir distintivamente produtos e nichos de mercado. Pensemos nas “denominações de origem controlado” (DOC) os “mercados saudáveis” etc.

- *terceirização*: o desenvolvimento de um setor que não extrai materiais nem fabrica produtos. Este tem crescido pela necessidade de gerenciar as redes de produção e consumo e pelo crescimento de mercados de bens simbólicos ou do modo simbólico de acrescentar valor e distinção aos produtos;

- *flexibilização*: nasce da necessidade de concretização dos anteriores, isto é, a busca de bens e trabalhadores baratos, novos nichos de mercado ou recursos de distinção implicam constante movimento e realocização das empresas e das pessoas.

Estes processos, em conjunto, desestabilizam a capacidade regulatória do Estado-Nação sobre a circulação de bens, pessoas e sobre a produção de discursos legitimadores. Duchêne e Heller (2012) identificam três consequências relevantes para nossos estudos: a adaptação do Estado às novas condições neoliberais para reter uma parte do controle, dependendo o crescimento da nova economia de sua habilidade para legitimar o discurso sobre o “lucro”; isto abre a possibilidade de criação de novos lugares de produção discursivas fora ou indiretamente relacionados com o Estado; o papel da língua e a comunicação, desta maneira torna-se cada vez mais importante e ao mesmo tempo é reconfigurado sob as novas condições. A língua então, nesta nova realidade histórica e desde um enfoque econômico, funciona principalmente como recurso para acrescentar valor simbólico e como uma maneira de gerenciar as redes globais. Reedita-se assim a tensão: no primeiro caso ligado à *commodificação* da identidade/autenticidade e no outro caso reduzindo a língua a uma habilidade técnica.

Um dos dispositivos mais eficientes que permitem aproveitar esta tensão, gerando uma poderosa indústria cultural ligada à língua,



é o mercado de certificações de proficiência em línguas. Inglaterra é o primeiro país que muito cedo vai fazer do ensino e aprendizagem da língua inglesa como estrangeira (EFL) um recurso econômico e o primeiro teste padronizado de validade internacional, o *Certificate of Proficiency of English* é criado pela Universidade de Cambridge em 1913. Mas a generalização destes mecanismos nos níveis europeu e mundial é mais recente, coincidindo cronologicamente com a expansão dos processos próprios do capitalismo tardio nos anos 1990, culminando com o estabelecimento do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) em 2001.¹¹⁰

A criação de um mercado para a certificação de domínio de línguas faz parte do fenômeno da terceirização e o caráter “internacional” dos seus produtos posiciona as instituições que os gerenciam no centro das tensões que perpassam os Estados-nação na hora de regular para o interior dos seus territórios o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços que o Estado oferece, dentre eles o Educativo.

Os dispositivos de certificação utilizam sua origem nacional e o halo de autenticidade que esta confere, associado ao autenticamente inglês, francês, espanhol, português etc. e a capacidade técnica de suas instituições, Institutos de Ensino de Língua e Cultura oficiais, Universidades, para certificar o domínio de certas competências linguísticas tidas como necessárias ou desejáveis. Isto não é igual do que exercer a dita competência “de fato”, isto é, “saber a língua”: a pessoa que obtém a certificação adquire assim uma forma de capital simbólico que a distingue de outras que não as possuem. É uma forma de realização de um capital que se obtém no ambiente acadêmico, que vale dentro dele e em determinados âmbitos determina o acesso a estudos superiores, contratos de trabalho e até direitos políticos. No caso de

110. CERTEL, Proyecto. Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas. París, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2k0Bfla>>.



um trabalhador que possui o certificado, por exemplo, ele próprio se oferece ao mercado de trabalho com um diferencial linguístico reconhecido, depois de ter investido seus próprios recursos financeiros para produzir essa distinção.

Voltando às circunstâncias particulares do Celpe-Bras, que começou a ser aplicado em 1998 e do CELU, cuja primeira aplicação é de 2004, o problema principal ao que respondem é o da internacionalização tanto acadêmica (do ensino superior) quanto laboral (produto da flexibilização e os deslocamentos), produtos estes dos processos do capitalismo descritos com anterioridade e que requereram ser regulados, optando-se por utilizar certificações oficiais padronizadas de domínio de língua. Pensado estes exames como produtos internacionais, eles atuam no âmbito ibero-americano fora do Quadro Comum Europeu de Referência, trabalhando desde o princípio como parte de uma política para o bloco geopolítico Mercosul, com um construto teórico comum próprio e estreita colaboração profissional que os coloca em diálogo direto com os espaços linguísticos maiores de circulação das línguas portuguesa e espanhola: a Lusofonia e a Hispanofonia.

A Lusofonia e a Hispanofonia: projetos políticos, espaços linguísticos, ideologias linguísticas

A opção por incluir estes espaços na nossa análise vem da necessidade de pôr em diálogo o que é imaginado como unidades maiores que influem nos rumos tomados pelas Políticas Linguísticas em geral e por aqueles que tomam as decisões nos exames objeto de nossa atenção. Precisamos saber do que estamos falando e quem são os/as que imaginam e promovem essas comunidades linguísticas, quais interesses perseguem e quanto de realidade e de poder sua existência envolve, mesmo que imaginada, posto que



acreditar nelas direciona as ações dos protagonistas. Precisamos primeiramente delimitar estes espaços, caracterizá-los brevemente e identificar o lugar que os Estados e grupos de poder ocupam neste cenário em que estão envolvidos. Assim, interessa-nos saber qual o lugar que o Brasil e a Argentina ocupam especificamente nestas formações enquanto Estados que formulam políticas (não somente linguísticas), como aliança estratégica em algumas circunstâncias e, em outras, direcionadas para essas comunidades às que alguns imaginam pertencer. Adiantamos que veremos que existem enormes assimetrias, tanto entre ambas formações quanto entre os papéis assumidos ao longo da história por Brasil e a Argentina, e que isto acaba por influir fortemente sobre a criação e o andamento dos testes Celpe-Bras e CELU.

Ao começar a falar da Hispanofonia é preciso lembrar, como sustenta Lagares (2013) que:

[...] esse termo com o sufixo -fonia não tem tradição de uso, pois o seu lugar como noção delimitadora do espaço político do espanhol foi ocupado historicamente pelo de *hispanidade*, que adotou sentidos mais amplos. Isso constitui, de nosso ponto de vista, uma importante característica diferencial do espaço político internacional da língua espanhola, e tem consequências no modo como este é concebido (LAGARES, 2013, p. 391).

Para entender o peso da palavra *hispanidade*, que até agora nomeou o espaço político do espanhol, basta lembrar das celebrações do *Dia da hispanidade* que acontece tanto na Espanha como na América, comemorando o dia da chegada de Colombo no 12 de outubro de 1492. Hoje a Espanha considera essa data como “Fiesta Nacional de España”, instituída pela Lei 18/1987

La fecha elegida, el 12 de octubre, simboliza la efemérides histórica en la que España, a punto de concluir un proceso de construcción del Estado a partir de nuestra *pluralidad cultural y política*, y la integración de los reinos de España en una misma monarquía, inicia un



período de *proyección lingüística y cultural más allá de los límites europeos* (grifo nosso)¹¹¹

No grifo resume-se como o Estado espanhol imagina sua história: a pluralidade cultural e política dentro do seu território integrada numa monarquia e a conquista da América como projeção linguística e cultural além da Europa. A segunda parte que faz referência à língua é a que nos interessa, já que não explica somente uma concepção da história remota, ela se atualiza precisamente como a “nova política linguística pan-hispânica” (NPLP) nos anos 1990¹¹². Reaparecem aqui as tensões do Capitalismo Tardio apontadas na seção anterior, na qual a imagem da concórdia joga um papel de harmonização entre identidades nacionais (um problema interno do Reino espanhol, vinculado com o Orgulho nacional) e as outras avançam na concreção de um mercado cultural unificado (de novo o Lucro), no qual a Espanha ocuparia o papel de *primus inter pares* usufruindo de algumas vantagens do mundo pós-colonial. A *hispanofonia* então seria a Ideologia Linguística que acompanha o novo projeto geopolítico espanhol.

Entendemos as Ideologias Linguísticas como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”, conceito tomado de Del Valle (2007) e baseado nas afirmações feitas originalmente por Kathryn A. Woolard. O mesmo autor fundamenta esta opção dentro de uma análise baseada em três condições:

[...] primera, su *contextualidad*, es decir, su vinculación con un orden cultural, político y/o social; segunda, su *función naturalizadora*, es decir su efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda

111. «Ley 18/1987, de 7 de octubre, que establece el día de la Fiesta Nacional de España en el 12 de octubre». *Boletín Oficial del Estado* (241). 7 de outubro de 1987.

112. Assim aparece nomeada em LAURIA, D. *La institucionalización de la política lingüística panhispánica hoy. Tensiones por la “Marca España”*. GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne n. 32 – juillet 2019 p. 212



apuntalado en el sentido común; y tercera, su *institucionalidad*, es decir, su producción y reproducción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad (DEL VALLE, 2007 p. 20, grifo nosso).

Desta maneira, é possível encarar a caracterização de ambos os sistemas de ideias. Em primeiro lugar, interessa-nos retomar a Del Valle (2007) para sua definição da hispanofonia:

[...] la hispanofonía no es un hecho objetivo: un grupo de naciones concretas o una red de interacción tejida por un código comunicativo compartido. Es mas bien una comunidad imaginada -en el sentido andersoniano (Anderson 1983)- sobre la base de una lengua común -imaginada también-; una lengua común que une, formando un vínculo afectivo, a todos aquellos que se sienten en posesión de la misma y que comparten un sentimiento de lealtad hacia ella. La hispanofonía es, por lo tanto, una *ideología lingüística* [...] un sistema de ideas, o mejor, de *ideologemas*, en torno al español históricamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central (DEL VALLE, 2007, p. 37-38, grifo nosso).

A definição que ele faz aqui é de grande utilidade, posto que introduz os supostos básicos em que se assentam tanto a hispanofonia como a lusofonia: uma comunidade imaginada em torno de uma língua imaginada como comum e um sistema de *ideologemas*¹¹³ em torno da língua onde o país colonial assume o papel central.

As instituições e empresas espanholas promoveram a hispanofonia como “una conceptualización de la comunidad hispanohablante que la consolidara como mercado donde la presencia del capital español fuera percibida como natural y legítima.” (DEL VALLE, 2007, p.39). A Espanha conta para isso com instituições centralizadas e renovadas como a Real Academia da Língua Espanhola (RAE), que nas últimas décadas foi

113. Del Valle utiliza el término “ideologema” en el sentido en que lo define Elvira Narvaja de Arnoux (2005): “Término introducido por Marc Angenot (1982: 179-182) para referirse a un tipo de “lugares comunes” que integran los sistemas ideológicos. Son postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que pueden realizarse o no en superficie”.



ativíssima na produção de instrumentos como dicionários (DRAE e Panhispánico de dudas), Novas Gramáticas e o Congresso Internacional da Língua Espanhola; outra oficial criada no novo contexto como o Instituto Cervantes (IC), ligado à política exterior do Reino, que promove capacitações de alunos e professores e administra as certificações DELE e o sistema SIELE, o verdadeiro “tanque” espanhol; e fundações privadas vinculadas ao capital privado como Fundéu (do Banco BBVA) ou a Fundación Telefónica que tem parceria com o Cervantes.

Com essa aparelhagem, Espanha consegue ocupar o centro do espaço político por meio de suas instituições e empresas de capital espanhol, enquanto Portugal, a outra antiga potência imperial ibérica, não tem a capacidade para concretizá-lo. Para fazer uma breve comparação trazemos Oliveira (2013) que aponta que as grandes línguas do mundo são objeto de gestão e faz uma comparação baseada num conjunto limitado de critérios, como apresentamos em forma de quadro comparativo:

Quadro 1: Comparativo

CRITÉRIOS	HISPANOFONIA	LUSOFONIA
Norma	Centralizada	Descentralizada e dual
Protagonismo da ex-potência colonial europeia	Protagonismo da Espanha	Estado fraco, com protagonismo cindido da ex-potência colonial, válido só para a parte menor do mercado linguístico (PALOP e Timor-Leste), mas não para o Brasil.



Relação entre Estado e Mercado na promoção da língua	Ação estatal forte num país, Espanha e fraca no conjunto dos países falantes da língua, no sentido do que só um dos 21 Estados de língua oficial espanhola concentra praticamente toda a ação sobre a língua, deixando-se assim de se aproveitar os recursos e sinergias do conjunto da fonia e criando a situação de que uma crise neste único país desguarnece a ação global para com o idioma.	Promoção externa igualmente dual – Portugal e Brasil – sem participação dos demais países, mercado fraco em todos os países, mas em fortalecimento.
Expansão ou retração em mercados linguísticos determinados	Mercado forte e forte orientação mercadológica, aproveitamento de recursos da União Europeia para a promoção do Espanhol e atrelamento dos demais países a um mercado consumidor cativo controlado em muitos setores pela ex-potência colonial. Ganho de presença frente à língua hipercentral e demais concorrentes do mesmo nível.	Ganho constante de presença em nichos secundários (mercados periféricos), avanço em mercados restritos sobre o espaço de outras línguas de mesmo nível, por exemplo, sobre o mercado do francês como língua estrangeira. Perda de âmbitos em alguns países da CPLP como a que ocorre em Cabo Verde com o avanço do crioulo cabo-verdiano e ganho de proficiência, como o que ocorre em Angola e Moçambique com a extensão da escolaridade.

Fonte: Elaborado a partir de Oliveira (2013, p. 420-421).

Esses espaços linguísticos apresentados como comunidades estão formados pelos retalhos dos antigos impérios português e espanhol e tem diferenças de peso na população (427 milhões o espaço hispanofalante e 250 o lusófono), na riqueza (6,8% o espaço hispano e 3,6% o lusófono) e na porção do comércio mundial que controlam (6,8% o espaço hispanofalante e 2,1% o lusófono) entre



outras características.¹¹⁴ Ao considerarmos a base ideológica sobre as que se apoiam ambos os espaços linguísticos, Del Valle (2007) aponta três imagens e *ideologemas* que as instituições espanholas difundem sobre a língua espanhola: língua de encontro (concordia), língua global (universalismo), recurso econômico (rentabilidade). Neste sentido, é interessante então estabelecer a comparação com a língua portuguesa.

No caso da Lusofonia, Faraco (2016) adverte que “seguramente, nenhuma outra ex-metrópole fez tanto esforço para se congregar com suas ex-colônias como Portugal; nenhuma outra ex-metrópole apelou tanto para *‘laços de sangue’*, *‘unidade de sentimentos’*, *‘unidade de língua e cultura’* quanto Portugal”. Mas essas apelações não tiveram o eco esperado, já que no Brasil o termo não é mencionado nem problematizado e, segundo o mesmo autor, “*‘Lusofonia’* quase nunca aparece na imprensa brasileira e raros são os livros brasileiros que se referem a ela”. Colocando nosso olhar nas instituições da língua e as relações Portugal-Brasil, Oliveira (2013) afirma que:

As relações políticas entre Brasil e Portugal pós-independência e, principalmente depois da Proclamação da República brasileira (1889), gerou um processo da Normatização Divergente que levou a língua a ter duas Academias, duas ortografias (a partir de 1911), dois Vocabulários Ortográficos, dois dicionários, duas Nomenclaturas Gramaticais a partir de 1957 (Brasil) – 1961 (Portugal), duas políticas de certificação de proficiência, o CELPE-Bras brasileiro e o Sistema CAPLE português, este último expressão do Quadro Comum Europeu das Línguas, dois aparatos de promoção do português no mundo, o Camões IP por Portugal e a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Setor Cultural do Itamaraty, no Brasil, por outro (OLIVEIRA, 2013 p. 422).

Percebe-se nesta enumeração uma duplicação de políticas e instituições que faria pensar que não se trata de indiferença de

114. Carrère, C. e Masood, M. Le poids économique des principaux espaces linguistiques dans le monde, Genève, FERDI, 2003.



uma das partes, o que faz enfraquecer a ideia da existência de uma Lusofonia, senão uma concorrência pela sua liderança. A pergunta que devemos fazer é se Portugal e Brasil perseguem o mesmo objetivo, em que condições cada país se acha para concretizá-lo e quanto peso tem a língua nesta situação, posto que a multiplicação de esforços nessa direção permite aventurar que é central para ambas as partes.

Analisando a realidade internacional e os passos que cada país tem dado nas últimas décadas, vemos que o Portugal privilegia sua relação com a União Europeia, da qual é um dos seus membros “nanicos”. A Lusofonia então é para eles um projeto político que rememora seu passado colonial e que persegue o objetivo por meio da apelação aos ideologemas já apontados, de aparecer com um potencial econômico e político maior diante do seu bloco continental, o “Portugal maior do que o Portugal” (FARACO, 2016, p. 223) do passado imperial. Nisso assemelha-se à Espanha, mas sem o poder econômico dela, sem a história das instituições como a RAE e sem o tamanho do mercado sobre o qual pretende exercer a liderança. Já sobre o Brasil, a situação é bem diferente: o país é o maior do seu continente, com a maior economia do bloco Mercosul e um mercado interno que ultrapassa a soma dos outros Estados lusófonos. Então, por que Brasil não encarou a tarefa de liderar a Lusofonia, se aparentemente se encontra em condições de fazê-lo? Uma possível resposta está em princípio na análise das reais possibilidades do país, por um lado e, por outro, a compreensão das aspirações atuais do Estado Brasileiro.

O Brasil localiza-se num continente periférico para o poder globalizado e, por mais que as cifras do Estado brasileiro sejam de escala continental, na prática de uma nação subalterna. Então, sua força se encontra na sua possibilidade de estabelecer alianças com seus vizinhos frente a ingerências exteriores. Brasil, ao tentar liderar um projeto como a Lusofonia, deveria lidar com um bloco como é



a União Europeia, o que não está em condições reais de enfrentar. Desde um olhar das ciências políticas lemos a seguinte afirmação:

Por definição, um país em desenvolvimento que aspira a uma maior projeção externa - seja em âmbito regional, seja internacional - não tem os meios de conseguir tal objetivo sem o concurso de outros. Tal circunstância é um dos fatores que têm levado à multiplicação dos arranjos econômicos regionais. Eles podem contribuir para aumentar, ainda que em diferentes graus, o peso específico dos participantes individuais. Podem também ser utilizados para inibir uma potência de dentro ou de fora da área de exercer uma influência considerada excessiva em assuntos da região (SOUTO MAIOR, 2006, p. 51 citado em BOX, 2018).

Por outro lado, devemos compreender as aspirações políticas do Estado Brasileiro a partir de 2003 (governo de Luiz Inácio Lula Da Silva). A política exterior do Brasil enquadrou-se numa estratégia global de poder para a qual se serviu da sua posição dominante no Mercosul. Dito de outra maneira, o Brasil passou de exercer um papel de nação em desenvolvimento a agir como potência emergente e sua plataforma “natural” foi o Mercosul. Como afirma Box (2017 p. 28) em sua tese *El Mercosur en la estrategia de poder global brasileña (2003-2010)*, a gestão de Lula “designó al Mercosur como la plataforma de construcción hemisférica que le permitía extender mercados al abrirlos y hacer competitiva internacionalmente a su economía en una zona geoeconómica del Cono Sur.” Assim, o tipo de liderança que o Brasil buscou não estava relacionada com nenhuma ideia próxima à ilusão de unidade em torno da língua, dentre outras coisas porque é o único Estado da região que tem a Língua Portuguesa como oficial.

Diante disso, é oportuno dizer que não se abandona a ideia da língua como recurso econômico nem com valor político. O Estado brasileiro é ativo na difusão da língua portuguesa e a cultura brasileira pelo mundo, basta ver o Museu da língua Portuguesa andando pelos continentes, a extensa rede de Centro Culturais Brasileiros pelo mundo e a expansão de Centros avaliadores do Celpe-Bras.



Uma expressão do entendimento que Brasil tinha sobre a Lusofonia está representada pela criação da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) homologada pela Lei 12 289/2010, em cujo decreto de sanção lemos:

Art. 2º A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Esta iniciativa já exprime no seu nome que o tipo de Lusofonia ao que se aspira tem um adjetivo: é “afro-brasileira”. Originalmente ia se chamar “da integração luso-afro-brasileira” mas, coerentemente com o incentivo das relações sul-sul, saiu o “luso” da denominação, restando agora compreender o porquê da inclusão da palavra Lusofonia, uma palavra que nomeia um projeto que, seguindo a Faraco (2017, p. 45), “seria um projeto político pós-colonial/neocolonial, uma tentativa de instauração do poder “soft”, uma estratégia de continuidade de redes de dominação com outra roupagem, um espaço imaginário da nostalgia imperial”. Para responder isto, recorreremos às explicações da própria Unilab no seu *website* e no livro de Memórias (2010-2013). Na seção sobre o surgimento da Universidade cita-se palavras do Presidente Lula:

É o Brasil assumindo a sua grandeza, assumindo a condição de um país que, a vida inteira, foi receptor e, agora, é um país doador. Nós queremos ajudar os outros a se desenvolverem (palavras do Presidente Lula, em seu programa semanal Café com o Presidente, julho de 2010)¹¹⁵

Fica claro nessas palavras o tipo de relação que se propunha com estes países, em que o Brasil reserva para si

115. Publicado no portal da Unilab. Disponível em: <<https://bit.ly/2lX30lx>>. Último acesso Agosto de 2019.



o papel de líder ou doador. A pró-reitora de Graduação Wilma Coelho diz no livro de Memórias:

A importância da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira é sugerida pela sua denominação. Ela configura uma experiência inovadora no estabelecimento de relações internacionais baseadas na cooperação acadêmica, tendo por base a *remissão ao passado comum que irmana nações oriundas de processos de colonização*. A denominação, no entanto, encaminha uma dimensão da importância desta jovem instituição (Memórias da Unilab, p. 105, grifo nosso).

Ressaltamos o uso desse passado colonial que “irmana” uma imagem frequente que imagina uma comunidade lusófona vinculada por sempre a esse passado. Podemos perceber a menção específica à língua portuguesa em outros excertos do mesmo livro, por exemplo, ao contrapor a Unilab com a Unila, se diz que:

Já a Unilab é a primeira universidade *criada especificamente para unificar o idioma português*, consolidar a integração e disseminar o ensino a distância, entre os países da CPLP. *Caminhando no sentido da integração e da disseminação da língua portuguesa*, a Unilab associou-se à Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), em 08 de junho de 2011 (Memórias da Unilab, p. 13, grifo nosso).

E mais adiante que:

Durante todo o processo de implantação, a *língua portuguesa foi vista como um meio estratégico para estreitar vínculos e estimular ações de cooperação com países na África que a têm como língua oficial ou que nela se expressam*, assim como intensificar as relações diplomáticas entre os países do Hemisfério Sul (Memórias da Unilab, p. 27, grifo nosso).

A utilização da língua como meio estratégico está clara neste último trecho e também as intenções no nível internacional de cooperação sul-sul, eixo da política exterior brasileira até 2016. Se completamos com a clara orientação para liderar esses processos, então podemos pensar que durante esse período o Brasil certamente assumiu em relação à construção ideológica que é a Lusofonia o



poder soft agora e estaria nas mãos do Brasil. O uso desse nome foi de utilidade porque permitia reutilizar algumas ideias como a comunidade imaginada, a concórdia entre povos e a unidade da língua, mas sem carregar o peso da continuidade imperial. Cristine Gorski Severo ao resumir o processo de mercantilização da língua portuguesa no século XXI falava que:

Econômica, política, religiosa e culturalmente, o feitiço lusotropicalista virou-se contra o feiticeiro português: os açucarados, dóceis, solidários e cordiais jeito e língua brasileiros assumem na cena internacional o papel subimperialista, sustentado estrategicamente pela política externa brasileira (SEVERO, 2015, p. 104).

O artigo concluía perguntando se estávamos testemunhando o nascimento de uma brasilfonia, projeto que nunca foi definido dessa maneira, mas que nos trechos até aqui apresentados anunciavam pelo menos uma Lusofonia sem a liderança de Portugal ou diretamente com a ausência dele. Sem dúvidas, se bem foi clara a orientação da Política externa brasileira no período dos Governos do Partido dos Trabalhadores, o enfoque lusófono não foi o que teve maior peso na estratégia sul-sul.

Dentro da Estratégia de Poder Global Brasileira, a cooperação principal deu-se com os países vizinhos do continente e para isso recorreu a várias ações. Uma delas também foi a criação de uma universidade, a Universidade da Integração Latino-americana (Unila) criada pela Lei 12189/2010 que na sua sanção expressa:

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL.

Além da prioridade dada ao Mercosul, a UnaSur e outras iniciativas confirmam a vocação de liderança regional da política exterior



brasileira. Nessa relação, o fortalecimento dos países menores da região também beneficia ao Brasil, que se apresenta agora como potência emergente e em expansão. A sorte de uns está atrelada a dos outros, mas desde posições de poder muito diferentes.

Um aspecto importantíssimo da cooperação internacional nessa direção foi o apoio a espaços acadêmicos de colaboração como o Setor Educativo do Mercosul (SEM), desde onde se desenvolveram ações tais como o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e a associação de universidades Grupo Montevideu (AUGM) e seus Núcleos Disciplinares (ND). Dentre estes núcleos, o ND Enseñanza de Español y Portugués como L2/LE ganha particular relevância para nós, conhecido por seu acrônimo PELSE. Este núcleo particularmente ativo conforma um verdadeiro espaço de trabalho e coordenação para as PL que gostamos de chamar, como propõe Del Valle (2007, p. 4), de “localização geoacadêmica”. Os exames internacionais de certificação de domínio, o CELU e o Celpe-Bras, nascidos e administrados em outros âmbitos institucionais que hoje fazem parte das discussões dos núcleos enquanto Políticas Linguísticas Regionais. Disso falamos na próxima seção.

Os exames como ferramentas de PL

Começaremos esta seção citando as definições sobre os testes de proficiência de uma das maiores pesquisadoras na área, Elana Shohamy, quem escreveu em 2001 “The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests”. A ideia que queremos resgatar dela é a dos exames como ferramentas de PL indiretas, como instrumentos de política *de fato*:

[...] much of language policy is realized through a variety of indirect actions and practices that serve as *de facto* policies that can override and contradict existing policies and create alternative policy realities.



Language tests, it is argued (Shohamy, 2003, 2006a) represent such a covert mechanism (SHOHAMY, 2007 p. 120).

Esta definição complementa a outra, a dos exames como *mediadores*

[...] language tests, given their power and influence in societies, play a major role in the implementation and introduction of language policies. They act as *mediators between ideologies about language and de facto language use* in complex political controversies (SHOHAMY, 2007 p. 120).

Neste ponto, poderíamos dizer que as mediações que se estabelecem sobre Celpe-Bras e CELU são múltiplas e de vários níveis ou escalas e que alguns objetivos são explícitos. Também seria possível estabelecer uma comparação entre eles, mas além da escolha que fizemos por não dividir um de outro em termos de PL, reforçando nosso argumento de “tandem”. Pois em numerosas apresentações e artigos as equipes responsáveis escrevem juntas, pelo que as propostas centrais dos exames aparecem redigidas para o par Celpe-Bras e CELU, como nos seguintes trechos:

As general proficiency exams, the main objective of Celpe-Bras (www.mec.gov.br/celpebras) and CELU (www.celu.edu.ar) is to evaluate the proficiency of those who need to use Portuguese or Spanish mainly to study or work in Brazil, Argentina or abroad. [...] Large-scale evaluations have social impacts, and one of the major purposes of both exams is to (re)orient and (re)direct Portuguese and Spanish as L1, L2 or FL teaching practices in each country and abroad. [...] They [Celpe-Bras and CELU] define as *proficiency the adequate use of the language to perform actions in the world* (Brazil 2006a, 2006b:4, CELU Manual 2007:3), and both exams evaluate oral and written comprehension and production in an integrated manner (SCARAMUCCI et al. 2008 pp. 11-12, grifo nosso).

Aqui fica explícita a intenção de providenciar retroatividade para as práticas docentes, um propósito que poderíamos qualificar como legítimo e, posto que ambos os exames não formam parte de currículo nenhum no sistema educacional, se apresentam como mediadores indiretos mais ou menos abertamente. Nesse sentido, Shohamy afirma:



[...] the fact that tests are such powerful tools in society means that they are capable of affecting a number of important societal domains. They are therefore used extensively by central authorities to create *washback* and impact and de facto language policies and language education policies that override and contradict existing declared policies and regulations (SHOHAMY, 2007 p. 126).

Seguindo a mesma linha argumentativa podemos ler no mesmo artigo que:

[O]ne of the major factors to motivate the characteristics and format of these exams has been their potential to impact the teaching of Portuguese and Spanish to speakers of other languages. [...] Studies about the *washback effects* of Celpe-Bras on PFL teaching have shown a gradual, although partial, change in teaching methods towards creating more opportunities for the use of language and the practice of several oral and written genres (see Scaramucci 2004a, 2004b for results in contexts of Spanish speakers; see also Scaramucci & Rodrigues 2004 for an analysis of reading and writing). In addition, teaching materials have been prepared with audio and video texts that are found in everyday situations in Brazil and Argentina (SCARAMUCCI et al. 2008 p. 20).

E em publicações mais recentes na Argentina se afirma:

La falta de especificidad respecto a la enseñanza del PLA en documentos como los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de lenguas, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media hizo que los docentes buscaran orientaciones teóricas en el Celpe-Bras. *Contrariamente a lo que sucede en Portugal que sigue el cuadro común de referencia europeo para la enseñanza del portugués en el extranjero*. Estas diferencias teóricas que existen en las perspectivas que presentan Brasil y Portugal dificulta el establecimiento de relaciones comunes que contribuyan a la enseñanza de PLA. En el caso de Argentina, el éxito que suscitó este examen, producto de la concepción de lengua que plantea, no sólo consiguió que aumentara la cantidad de candidatos interesados en realizarlo, si no que muchos materiales didácticos producidos en nuestro país empezaron a gestarse bajo esta concepción como el libro Horizontes (2010) y Brasil Intercultural (2014)¹¹⁶ (LARRIEU, 2016 p. 4, grifo nosso).

116. Poderíamos mencionar também, no âmbito brasileiro, o livro *Estação Brasil. Português para estrangeiros* de Bizon e Fontão. Campinas, Editora Átomo, 2017.



As dificuldades que mencionam no caso do PLA, ao falar de ELE, são de natureza diferente. O mercado editorial de ELE está dominado esmagadoramente pelo modelo espanhol baseado no QCER, a Argentina não tem capacidade de concorrer com a sua indústria, o que implica que mesmo quem escolhe candidatar-se ao CELU muito provavelmente estude com materiais ajustados ao QCER. Por sua vez, os materiais que circulam para o ensino de Português no Cone Sul são brasileiros.

Sobre a opção por não adotar o Quadro Comum Europeu de Referência, esta é uma decisão ideológica em duas frentes diferentes: na concepção diferente sobre língua e na oposição à influência da UE em suas expressões supracitadas, a Lusofonia e a Hispanofonia. Sobre o QCER Shohamy diz que:

The Common European Framework (CEF) seems to take on a similarly powerful position in educational decision-making in most nations in Europe (Morrow, 2004). In terms of policy, Fulcher (2004) writes that, over time, the guidelines have created a 'false' truth for teachers and bureaucrats, with no evidence of their validity and they serve as 'prescriptions' that dictate proficiency levels in a way that is detached from reality. Instead of defining levels of language proficiency they have become institutionalized and reified as 'language': the main danger, Fulcher (2004) claims, is that teachers are beginning to believe that the scales represent an acquisitional hierarchy, rather than a common perception. This shows the problems that arise when test criteria such as rating scales affect language policy, and definitions of 'what it means to know a language' when such rating scales presuppose a hierarchy of both development and performance, adhere to generic descriptions and claim to be universally applicable, detached from the contextualized nature of language and language performance in multilingual environments (SHOHAMY, 2007 p. 125).

Conscientes disso, CELU e Celpe-Bras quebram o paradigma para pôr o foco nos falantes, como se expressa no seguinte trecho

Celpe-Bras and CELU share a language concept that *prioritizes the needs of speakers*. The purpose of direct exams, which evaluate the level of performance by means of qualitative evaluations, is to certify that a speaker is capable to 'act in the world in several contexts of language use', which is compatible with an educational policy whose



aim is to prepare educated bilingual citizens according to their needs and to participate in different social practices deftly and with intercultural flexibility, which will promote the integration of the region. (SCARAMUCCI *et al.* 2008 p. 16)

Além da escolha teórica, percebemos como aparece o objetivo geopolítico no final que se busca no nível regional e que se reforça fazendo menção à participação das universidades.

The participation of national universities ensured that CELU would play a role in the development and consolidation of the teaching of Spanish as a second (L2) and foreign (FL) language in Argentina. Moreover, the resolutions indicated that the main purpose of CELU was the linguistic integration of the Region by means of reciprocal acknowledgement, cultural bridging, and academic exchanges (SCARAMUCCI *et al.* 2008 p. 16).

Em outras palavras, assume-se a condição de projeto político linguístico regional dos exames. Outro autor, Diniz, corrobora esta afirmação:

[...] o Celpe--Bras pode ser visto como uma das instâncias de gramatização brasileira do português como língua adicional, que produz seus efeitos em termos de política linguística. Sua criação sinaliza a constituição de uma posição de autoria institucional para o Estado brasileiro, não apenas em relação à produção de um saber metalinguístico sobre o português, mas também em relação à gestão dessa língua no cenário geopolítico internacional. (ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010, 2012). [...] conforme relatam Schlatter *et al.* (2009), o processo de implementação do Celpe-Bras – que se iniciou em 1993, com a criação de uma comissão de professores da área de português como língua adicional por parte do MEC – *guarda uma relação direta com a assinatura dos Tratados de Assunção, que configuram, institucionalmente, o MERCOSUL*, em 1991. O exame foi aplicado pela primeira vez em 1998, no Brasil, na Argentina, no Paraguai e no Uruguai. No primeiro semestre de 2012 foi aplicado no Brasil e em outros 28 países, *metade dos quais é de língua oficial espanhola*. (DINIZ, 2012, p. 52, grifo nosso).

Achamos importante trazer para a análise mais alguns dados, pensando Celpe-Bras e CELU como políticas públicas: dos 18 centros examinadores (CE) CELU no Brasil, que representam mais da metade dos CE no exterior, 15 estão em Universidades Federais,



3 são empreendimentos particulares e nenhuma universidade estadual participa. Este último dado apresenta uma ideia da interdependência entre o consórcio CELU e a política que o governo federal tem com o espanhol e as universidades, já que ainda não tem presença nas estaduais, que modificaria esta situação ao diversificar as fontes de recursos e o impacto regional. Outro exemplo de colaboração com a instância federal brasileira é que o Consórcio CELU elaborou o curso autoinstrutivo de Espanhol sem Fronteiras¹¹⁷ a partir de uma solicitação expressa do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Desde o Brasil ainda se escutam vozes que corroboram com esta linha de trabalho, como lemos nas palavras de Oliveira que sugere:

Aprofundar a aliança estratégica entre o português e o espanhol, língua de 21 países em três continentes, e com potencial de intercompreensão e interoperatividade que otimiza o investimento de tempo e esforço, e com amplas condições de política de reciprocidade, como no caso da relação entre Brasil e Argentina, e com o que se otimiza também mais ainda a língua portuguesa como canal de internacionalização (OLIVEIRA, 2013, p. 419).

Nesse sentido, entrou em pauta nas discussões “a construção de um quadro de referência comum de níveis de domínio para ser utilizado na América do Sul, estabelecendo descrições e definições precisas sobre os níveis de competência requeridos que sirvam de base para a região num contexto de crescente mobilidade e internacionalização”¹¹⁸. Se essa iniciativa fosse concretizada, abrir-se-ia uma oportunidade para um uso mais intensivo destes exames, todavia ficando sempre aberta a questão sobre quais seriam os usos que iriam na direção de sustentar uma ferramenta de favore-

117. Disponível em: <<https://bit.ly/2lyCize>>.

118. Segundo Elichabe (2013), isto foi expressado numa reunião entre representantes do Consórcio Interuniversitário ELSE, e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) do MEC Brasil no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Apresentação no Congresso ELE-USAL, disponível no portal do CELU: <www.celu.edu.ar>.



cimento da interculturalidade e a consciência sobre ela, ou fornecer *distinções* para se diferenciar no mercado e certificar capacidades de um trabalhador *flexível*, segundo as linhas do capitalismo tardio.

Até aqui achamos que ficou exposta a relação de cooperação entre as propostas, sua similitude teórica, a sinergia que adotou, o poder que desenvolveu como PLs, o espaço geoacadêmico que auxiliou a construir e a consciência que os protagonistas têm do seu papel. Quando nosso olhar é glotopolítico ou desde as Políticas Linguísticas, devemos compreender que a estreita colaboração entre as equipes corresponde também com uma comunhão de objetivos que vão além das coincidências teóricas ou pessoais: estão fazendo política de maneira conjunta. Resta saber se os resultados esperados estão de acordo com as expectativas, se o contexto político atual os enfraquecerá ou serão um polo de resistência respeitado pela sua trajetória. Uma importante lacuna é escutar, além dos tomadores de decisões, os candidatos e os formadores deles. Ali pode residir a chave para completar o entendimento sobre a totalidade das ações e reconhecer se efetivamente existe uma diferença para além das formas práticas e os enfoques teóricos, se estas ferramentas podem ser tão críticas quanto transformadoras da realidade.

Considerações finais

Começamos este artigo questionando a falta de estudos sobre os exames Celpe-Bras e CELU considerados como um conjunto, posto que assim agem politicamente no âmbito regional e internacional. Ao longo do artigo argumentamos que deveria fazer uma leitura deles sob a lente da emergência do Capitalismo Tardio e o papel da língua nesta nova formação, e da atuação destas políticas linguísticas no contexto de duas expressões ideo-



lógicas formuladas a partir da língua: a Lusofonia e a Hispanofonia. Também expusemos em princípio as necessidades de o Brasil e a Argentina se posicionarem frente a estas ideologias e também as razões que faziam viável e desejável a colaboração geoestratégica no âmbito das PL; aportamos dados sobre a conformação de um espaço que chamamos geoacadêmico que deu suporte às ações onde se compartilham visões teóricas, ideológicas, recursos materiais e humanos; trouxemos as vozes dos protagonistas dos exames exprimindo suas coincidências de constructos, objetivos e posturas frente às línguas e sua avaliação junto com uma reflexão sobre o uso dos exames como ferramenta de PL.

Com isto, acreditamos ter sustentado solidamente a escolha pelo tratamento em “tandem” dos exames estudados enquanto políticas linguísticas que agem enfrentando problemas similares num contexto internacional globalizado, um contexto geográfico interligado e outro espaço acadêmico construído a partir da cooperação.

O exame CELU ainda não tem condições de colocar em risco a superioridade de recursos e legitimidade das propostas emanadas da Espanha, seguramente pelas particulares condições de ser um país periférico no Ocidente tendo em vista as questões de minorização de sua variedade do espanhol e a penetração e adesão que a ideologia da Hispanofonia tem no continente. Mesmo assim é legítimo considerar o CELU como um instrumento que vem disputar o monopólio do espanhol e, fundamentalmente, quebrar a ideia de uma América Latina que é somente consumidora dos bens culturais espanhóis. Nesta empreitada, é fundamental a estreita colaboração com seus pares continentais do Brasil, o principal receptor destas ações. Resta saber se Brasil pode se permitir ignorar a Lusofonia “à portuguesa” e agir de acordo com seus próprios critérios, privilegiando outros espaços como vem fazendo com Celpe-Bras e considerando esse exame como uma expressão da sua independência em matéria cultural.



Chamamos junto com Shohamy (2007, p. 128) a ter “um olhar dos exames como ferramentas que servem como bases para negociar avaliações mais democráticas e uma conexão mais próxima das políticas reais” e fazer a ponte entre as ideologias e as práticas linguísticas. Nosso compromisso vai nessa direção.

Referências

- BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o exame Celp-Brasil e o Convênio Pec-G: construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013.
- BOX, María Celeste Gigli. *El Mercosur en la estrategia de poder global brasileña (2003-2010)*. 321 f. Tese (Doutorado) – Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2011.
- CARRÈRE, Céline; MASSOD, Mar. *Le pois économique des principaux espaces linguistique dans le monde*. Disponível em: <<https://bit.ly/2kqP2HY>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- DEL VALLE, José (org.). *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*; Madrid-Frankfurt am Main. Iberoamericana-Vervuet, 2007.
- DINIZ, Leandro Rodrigo Alves. Política linguística do Estado brasileiro para divulgação do português em países de língua oficial espanhola. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 435-458, jul./dez. 2012.
- ELICHABE, Alejandra. *Impacto de la evaluación: el examen CELU* Experiencia y perspectivas de desarrollo. Ponencia do III Congreso Internacinal de Español: la Didáctica del español como L1 y L2. Disponível em: <<https://bit.ly/2keFPml>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.
- HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. Pride and profit changing discourses of language, capital and nation-state. In: HELLER, Monica;



DUCHÊNE, Alexandre (orgs.). *Language in Late Capitalism: pride and profit*. New York-London: Routledge, 2012, p. 1-21.

LAGARES, Xóan. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 385-408, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Gilvã Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./dez. 2013.

SCARAMUCCI, Matilde et al. *Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations*. Disponível em: <<https://bit.ly/2jZ0Ktp>>. Acesso em: 02 set. 2019.

SEVERO, Cristine Gorski. A açucarada língua portuguesa: losotropicalismo e lusofonia no século XXI. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 85-107, 2015.

SHOHAMY, Elana. Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, v. 14, n. 1, p. 117-130, mar. 2007.



SOBRE A ORGANIZAÇÃO

Héliton Diego Lau

Graduado em Letras Inglês pela UNICENTRO (2013), especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pelo ISAM (2015) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela UEPG (2016). Atualmente é discente do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos Linguísticos, seguindo a linha de pesquisa Linguagens e Práticas Sociais pela UFPR, membro do grupo interinstitucional de pesquisas “Estudos do texto e do discurso: entrelaçamentos teóricos e analíticos” (GPTD/UNICENTRO-UFPR) e integrante do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS/UEPG). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, identidade de gênero, estudos culturais, teoria queer, Libras, identidade surda e cultura surda.

E-mail: heliton.diego@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9091109424675179>

Zuleica Aparecida Michalkiewicz

Possui graduação em licenciatura em Letras Português/Inglês pela FAFIUV (1998). Especialização em Magistério da Educação Básica com concentração em Língua Portuguesa pelo IBPEX (2000). Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela UEPG (2013) e atualmente, doutoranda em Letras pela UFPR. Atua principalmente nos seguintes temas: formação docente, ideologias linguísticas, tecnologia e educação, identidades e tecnologia, práticas de letramentos/letramentos digitais, linguagem digital, reflexão crítica. Desenvolveu o projeto “Olhares reflexivos acerca do letramento digital na formação docente” no qual coordenou o GETEC – Grupos de Estudos sobre Tecnologia com graduandos dos cursos de Letras na UNESPAR. Foi professora de Linguística no departamento de Letras/Espanhol na UNESPAR, campus de União da Vitória.

E-mail: zumichalkiewicz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6104287697533395>



SOBRE A AUTORIA

Alejandro Néstor Lorenzetti

Sua formação acadêmica começou na Argentina como professor de Ciências da Educação, especializando-se em Ensino de Ambientes Virtuais e em Ensino de Espanhol como Língua Adicional. No Brasil, começou a ensinar espanhol e obteve o Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na UEPG. Ali explorou sua condição híbrida de estudioso argentino pesquisando no Brasil, conduzindo estudos etnográficos a partir de uma perspectiva pós-colonial vinculada às Políticas Linguísticas Educacionais. Em particular, pesquisou o Programa Escolas Interculturais de Fronteira e publicou vários artigos sobre o assunto. Como estudante de doutorado (UFPR), sua área de pesquisa são as políticas linguísticas desenvolvidas no contexto do Mercosul, com ênfase especial nos exames internacionais de proficiência linguística na região (Celpe-Bras e CELU), seu papel no processo de internacionalização das línguas e do ensino superior, as ideias que veiculam sobre as línguas e seus falantes, e o papel deles na circulação das línguas como bens culturais e simbólicos.

E-mail: alelorenzetti@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5190296095500526>

Ana Cecília Trindade Rebelo

Doutoranda em Letras (área: Estudo de Língua) UERJ e mestra em Letras (área: Estudo da Língua) pela mesma universidade (2017). É integrante dos grupos de pesquisa “DIVAGAR-Se – Divulgação, alteridade e gramatização nas relações sociais e epistemológicas” e “Práticas de Linguagem e Subjetividade – PraLinS” (ambos da UERJ). Foi bolsista dos projetos “Além das Fronteiras: o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira” (UERJ) e PIBID/UERJ – Língua Inglesa. Desenvolve pesquisas nas áreas de Análise de Discurso Materialista e Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de línguas; desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras; discursos sobre o corpo feminino.

E-mail: anacecilia.rebelo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0134370282372765>



Ana Patrícia Carneiro Franco

Graduanda no curso de Bacharel em Educação Física em uma IES particular de Ponta Grossa. Tem 25 anos e diagnóstico de retinose pigmentar, uma doença degenerativa na retina, por isso possui uma porcentagem mínima de visão periférica. Sua pesquisa de TCC aborda o tema da importância da atividade física no tratamento de mulheres com câncer de mama. Além de acadêmica e paratleta em competições de Atletismo.

E-mail: ana.pathie62@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2802533776850738>

Artur Moraes da Costa

Graduado em Letras-Português e Inglês pela UFG e Especialista em Libras e Braille pela Faculdade Araguaia – Goiânia/GO. Mestrado em Letras-Linguística na UFG. Foi consultor de inclusão e bilinguismo e professor do Projeto Português para Surdos (2001-2004) da Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO). Atuou como intérprete de Libras/Português/Inglês em eventos nacionais e internacionais (RIO 92/Stockholm University – Suécia) e concursos públicos e processos seletivos em geral (EJA 2018; ENEM 2018). Possui larga experiência na área de Educação no Ensino de Libras para Ouvintes e Português para Surdos. Atuou como Instrutor em Educação Profissional Inclusiva e Metodologia Específica do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR Brasília. Atualmente é Professor de Português Escrito no Curso Livre de Português como Segunda Língua para Surdos e ainda Professor de Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/GO). Atua ainda como professor e orientador convidado em nível de especialização em Instituições de Ensino Superior (FacUnicamps; Faculdade Araguaia; Instituto Consciência Goiás).

E-mail: arturmoraesdacosta@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0114527308453915>



Bárbara Branco Puppi

Graduada em Letras Português-Inglês pela UTFPR (2015), universidade onde realizou o mestrado em Estudos da Linguagem (2018). Atualmente trabalha no programa de duas escolas diferentes, ministrando aulas de *Literature*, *Social-emotional skills* e *Entrepreneurship*.

E-mail: barbara.puppi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8942930173839196>

Deleon Betim

Graduado em Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela UEPG (2012). Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela mesma instituição (2016). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR (2016). Especialista em Ensino de Inglês para crianças pela UEL (2019). Atualmente é professor colaborador de língua inglesa pela UTFPR na cidade de Ponta Grossa-PR.

E-mail: deleon_betim@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295181536162182>

Éderson Luís Silveira

Doutorando e Mestre em Linguística pela UFSC; membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Michel Foucault e os estudos discursivos (UFAM/CNPq), Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR/CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/963660935327793>

Eric Chen

Taiwano-brasileiro, mestre em Letras (UFPR) e licenciado em Letras Português-Inglês (UTFPR). Professor de línguas desde os 19 anos de idade em diversos segmentos. Pesquisador em estudos da complexidade, sistemas literários como sistemas sociais complexos e processo de ensino-aprendizagem.

E-mail: brchen.00@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7870846473720874>



Fabiola Sucupira Ferreira Sell

Possui licenciatura em Letras-Alemão e bacharelado em Letras-Libras, ambos pela UFSC, mestrado e doutorado em Linguística pela mesma universidade. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em estrutura sentencial e ensino de língua materna, bem como na área de tradução e interpretação de Libras. É professora efetiva da UDESC. Exerceu a função de Diretora de Ensino de Graduação de 2012 a 2014 no Centro de Educação a Distância. Atualmente ministra as disciplinas de Libras, Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa. Coordena projetos de pesquisa e extensão na área de formação de profissionais para a educação de surdos e para a tradução e interpretação de Libras e projetos de ensino na área de formação docente.

E-mail: fabiolafsell@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3893231974908532>

Francisco Vieira da Silva

Doutor em Linguística pela UFPB. Professor-Adjunto da Ufersa e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da associação entre a UERN, a Ufersa e o IFRN.

E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730615940772209>

Gabriel Felipe Fonseca

Graduando no curso de Jornalismo em uma IES particular de Ponta Grossa. Atua como estagiário na Câmara Municipal de Ponta Grossa, no departamento de Assessoria de Imprensa e administra o site *Acessibilidade PG*. Tem 22 anos e nasceu cego. O seu TCC investiga os parâmetros que um portal digital de comunicação utiliza para propiciar a acessibilidade de informações às pessoas com deficiência visual.

E-mail: gff301@hotmail.com

Lattes : <http://lattes.cnpq.br/9968344753995083>



Gabriel Jean Sanches

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela UNESPAR (2014). Mestrado em Letras pela UFPR (2019). Foi bolsista PIBID com o subprojeto A World of Englishes. Trabalhou como professor de língua inglesa no programa Paraná Fala Idiomas e atualmente trabalha como professor colaborador na UNESPAR e também atua como orientador pedagógico do Programa de Línguas Estrangeiras (PROLEN). Participa do grupo de pesquisa GEPLEM no SEPT coordenado pela Prof.^a Dr.^a Adriana Sambugaro de Mattos Brahim (UFPR). Interessado nos estudos de concepção de língua, multiletramentos com ênfase nos Novos Letramentos e Letramento Crítico.

E-mail: hampshirelocks@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4719987556340417>

Gabriele Cristine Rech

Formada em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana e Pedagogia pela UEPG, especialista em Educação Especial: Área da Surdez e Libras pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí com mestrado em Linguística pela UFSC. Certificada pelo PROLIBRAS/MEC na área do ensino e interpretação de Libras. Atuou como tradutora e intérprete de Libras em todos os níveis de ensino. Foi tutora da turma de licenciatura do curso de Letras/Libras oferecido pela UFSC; Atuou como coordenadora pedagógica de turma do Programa de Formação de Professores (PROFOP) oferecido pela UTFPR, campus Londrina. Atualmente ministra a disciplina de Libras em diversos cursos de Licenciatura na UEMS e coordena projetos de extensão e pesquisa na área de ensino da Libras.

E-mail: gabinhails@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0840694770012297>

Giovane Fernandes Oliveira

Doutorando em Estudos da Linguagem, vinculado à linha de pesquisa "Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas", do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Graduado em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Francesa e suas Literaturas pela mesma instituição (2016). Realizou um semestre de mobilidade



acadêmica na Université de Rouen (França), onde cursou disciplinas na graduação em Sciences du Langage – Français Langue Étrangère e no mestrado em Sciences du Langage – Diffusion du Français (2015). Tem interesse pelos seguintes campos: 1) Epistemologia da Linguística e História das Ideias Linguísticas, com foco nos legados de Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste; 2) Linguística da Enunciação, com foco na perspectiva enunciativa benvenistiana; 3) Aquisição da Linguagem, com foco na aquisição da língua materna falada e escrita; 4) Estudos do Letramento, com foco nos letramentos escolar e acadêmico; 5) Estudos do Texto, com foco em leitura, produção textual e oralidade letrada; e 6) Educação Linguística, com foco em ensino, aprendizagem e avaliação de Língua Portuguesa. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). É também organizador do site “Estudos enunciativos”, página de divulgação científica que busca dar a conhecer as pesquisas desenvolvidas na UFRGS a partir da teoria da linguagem benvenistiana. Tem experiência com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e com revisão de textos acadêmicos.

E-mail: gio.ufrgs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0362664269817259>

Guilherme Gonçalves de Freitas

É graduado em Licenciatura em Letras-Libras e Especialista em Linguística das Línguas de Sinais pela UFG. Proficiente em Libras com aprovação pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/GO). Atualmente, mestrando em Estudos Linguísticos pela UFG e graduando do curso de Pedagogia Bilíngue pelo IFG. É colaborador do grupo de pesquisa do Laboratório de Leitura e Escrita em Língua de Sinais (LALELIS) e membro do Grupo de Pesquisa Educação Bilíngue/ELiS, formação de professores, inclusão pela UFG. Tem experiência de Tradução e Interpretação em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS). Atua ainda como professor substituto em nível de graduação no departamento de Letras, na UFG.

E-mail: guilhermefreitaslibras@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1111921836611289>



Ivete Oczust Nitek

Professora de Língua Portuguesa, formada em Letras (UPPG), mestranda em Estudos da Linguagem (UEPG) com trabalhos na área de Linguística Aplicada. Atualmente, pesquisa sobre ideologias linguísticas, negociações de identidade e trajetórias pessoais em narrativas autobiográficas de docentes em uma escola do interior paranaense.

E-mail: iveteoczust@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6523474353172307>

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin

Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFMT, mestra em Letras pela UNIOESTE, graduada em Pedagogia, Ciências Sociais e Letras, com especialização em Educação Especial: Deficiências Múltiplas, em Educação do Campo e Especialização em Docência no Ensino Superior. Atuando desde 2012 na rede estadual de educação do Paraná. Pesquisadora da área de Análise do Discurso e Linguística Aplicada, com ênfase nas Teorias do Discurso, Teorias de Gênero e o Transfeminismo.

E-mail: jaquelinedenardin@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355836698232493>

Maísa Cardoso

Professora de Língua Portuguesa, formada em Letras (UEM), mestra em Letras (UEM), na área de ensino-aprendizagem de língua materna e doutora em Letras (UFPR) com trabalhos em Linguística Aplicada. Atualmente, pesquisa sobre formação docente com foco na educação para as relações étnico-raciais.

E-mail: isamaisa@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/290964248993166>

Maria Lígia Freire Guilherme

Doutoranda em Linguística pela UFSC, na área de concentração de Linguística Aplicada e linha de pesquisa: “Linguagem: discurso,



cultura escrita e tecnologia”. É graduada em Letras Português-Inglês pela UTFPR (2015), universidade onde realizou o mestrado em Estudos de Linguagens (2017) e também onde atua como Técnica Administrativa em Educação desde 2015. Atualmente desenvolve pesquisas no campo da Análise Dialógica do Discurso, com aporte epistemológico no Círculo de Bakhtin, com foco em temas relativos a gêneros discursivos, gênero social, identidade de gênero e violência contra a mulher.

E-mail: marialigiafreire@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1967978424559066>

Merylin Ricieli dos Santos

Doutoranda em História pela UDESC, vinculada à linha de pesquisa Políticas de memória e narrativas históricas. Graduada em História, licenciatura, pela UEPG. Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR. Especialista em História, Arte e Cultura (UEPG). Especialista em Gestão Educacional e Trabalho Pedagógico (UEPG). Vencedora do concurso Municipal de Ensaio Histórico (Ponta Grossa, 2015). Atuou como bolsista do Projeto Voz Ativa: juventude, cidadania e práticas culturais na comunidade remanescente quilombola da colônia Sutil, junto ao Programa Sem Fronteiras (2013). Em parceria com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais de Gênero e Sexualidade (NUREGS), participou do projeto TEIAFRO – Enredando Histórias (2015-2016) (SETI/PR). Trabalhou no projeto de Extensão “Sociabilidades Negras nos Campos Gerais: Histórias, Trajetórias e Memórias”. Atualmente desenvolve pesquisas que tem como objeto de estudo o Clube Treze de Maio e suas relações culturais e sociais na cidade de Ponta Grossa, bem como outros territórios negros na região Sul do país. Bolsista de dedicação exclusiva pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC).

E-mail: merylinricisantos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4389814022309360>



Raphaela Machado Monteiro Chittolina

Bacharel em Letras com ênfase em Inglês pela UFRGS (2012). É, atualmente, mestranda em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa “Linguística Aplicada”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Leciona aulas particulares de Redação e também é revisora textual.

E-mail: raphaelamonteiro@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2435642945138262>

Sérgio Ferreira

Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) na UFPR (2019), especialização em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol na Universidade Tuiuti do Paraná (2015), especialização em Educação Especial: Educação Bilíngue para surdos Libras/Língua Portuguesa na Faculdade de Tecnologia América do Sul (2015), graduado em Licenciatura em Linguagem e Comunicação – habilitação em Língua Espanhola – na UFPR (2013), graduando em Letras Libras-Bacharelado na UNIOESTE (2019). Atualmente é tradutor e intérprete de Libras na UFPR-Curitiba e no CEEBJA Paulo Freire-CTBA. Possui experiência no ensino e tradução/interpretação de Libras e Espanhol. Membro do grupo de pesquisa “Formação de professores de Letras estrangeira” sob a liderança do Prof. Dr. Francisco Fogaça e do Prof.^a Dr.^a Regina Halu (DELEM-UFPR). Seus principais interesses de pesquisa são nas seguintes temáticas: ensino de espanhol como língua estrangeira, formação de professores de línguas estrangeiras, formação de professores de Libras, construção da identidade de aprendizes de L2 e aquisição de Libras como L2 por ouvintes.

E-mail: sf.flash87@gmail.com / sergioferreira@ufpr.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5214045961010091>

Simone de Fatima Colman Martins

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPR, mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela UEPG (2016). Licenciada em Letras-Português pela UEPG (2001). Possui 21 anos de experiência como professora no Colégio Sagrada Família; 4 anos como alfabetizadora; 16 anos como professora de Língua



Portuguesa e Produção Textual no ensino fundamental 1 e 2; 1 ano como professora de Língua Portuguesa e Produção Textual no Ensino Médio. Entre os anos de 2013 e 2016 atuou também como Coordenadora da Área de Língua Portuguesa no mesmo colégio. Realiza pesquisas envolvendo o tema “Crenças sobre a Avaliação em Língua Portuguesa” e “Inclusão de alunos com cegueira e baixa visão nas universidades”.

E-mail: simcolman@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5772958633307544>

Stephanie Raianny Borba

Graduanda no curso de Direito em uma IES particular de Ponta Grossa. Atuou como estagiária no Centro Jurídico de Soluções de Conflitos (CEJUSC), na função de digitadora. Tem 23 anos e cegueira adquirida aos 13. Seu TCC fala sobre a responsabilidade civil do médico e do atleta no doping. Além de acadêmica é paratleta em competições de Atletismo.

E-mail: stephanie_raianny@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2879379109199691>

Vilson Rodrigo Diesel Rucinski

Doutorando em Tecnologia e Sociedade (PPGTE-UTFPR). Mestre em Estudos de Linguagens (PPGTE-UTFPR) e graduado em Letras Português/Inglês (FAVIUV-PR). Desenvolve pesquisas nas áreas de Análise do Discurso (sob uma perspectiva Dialógica a partir do Círculo de Bakhtin), Letramentos Digitais e Interação Online. Atua como professor no Centro Universitário Vale do Iguaçu (Uniguaçu).

E-mail: rodrigodiesel@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0704767868628720>

Wyllamy Samuel da Costa

Graduado em Letras/Inglês pela UFERSA. Bolsista do Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras/Inglês (CAPES/UFERSA).

E-mail: wyllamysamuel@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4907104561853876>



organizadores
HÉLITON DIEGO LAU
ZULEICA APARECIDA MICHALKIEWICZ

PESQUISAR EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA

A BALBÚRDIA DE QUEM FAZ

A BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA

LINGÜÍSTICA
APLICADA

BALBÚRDIA
DE QUEM FAZ
LINGÜÍSTICA
APLICADA



www.pimentacultural.com

