

ESTUDOS LINGUÍSTICOS:

ABORDAGENS E ANÁLISES INTERDISCIPLINARES



Pedro Henrique Witches
Mayara de Oliveira Nogueira
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
(Organizadores)

ESTUDOS LINGUÍSTICOS:

ABORDAGENS E ANÁLISES INTERDISCIPLINARES

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Pedro Henrique Witchs; Mayara de Oliveira Nogueira; Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado; Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (Organizadores)

Estudos linguísticos: abordagens e análises interdisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 192p.

**ISBN: 978-65-87645-24-7 [Impresso]
978-65-87645-25-4 [Digital]**

1. Estudos em linguagem. 2. Abordagens discursivas. 3. Professor em isolamento social. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Argila Design Editorial

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil);



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Pedro Henrique Witches Mayara de Oliveira Nogueira Edenize Ponzo Peres Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado Cláudia Jotto Kawachi-Furlan	
REFLETINDO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA	11
Adriana Recla	
O DISCURSO PARATÓPICO DE HAYDÉE NICOLUSSI: LITERATURA E POLÍTICA	21
Júlia Almeida	
OS GÊNEROS DE TIRAS E O HUMOR COMO ELEMENTO DE SUA ESTRUTURA COMPOSICIONAL	41
Alex Caldas Simões	
A CONSTRUÇÃO DO <i>SIGNIFICADO</i> NA LINGUÍSTICA COGNITIVA	59
Flávia Medeiros Álvaro Machado	
REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DA PRAGMÁTICA E DA LINGUÍSTICA COGNITIVA COM O PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUAS	79
Aurélia Leal Lima Lyrio	

ANÁLISE DA CONVERSA E ANÁLISE DA NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE AS ABORDAGENS E SOBRE AS PRÁTICAS DE ENTENDIMENTO DA VIDA SOCIAL	91
Mayara de Oliveira Nogueira Roberto Perobelli de Oliveira	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: DIVERSIDADES E DIFERENÇAS	109
Gabriela Paes Leme Pires Cláudia Jotto Kawachi-Furlan	
POLÍTICAS PARA AS LÍNGUAS BRASILEIRAS: INVENTARIANDO E PROMOVENDO O HUNRÜCKISCH	129
Rosângela Morello Edenize Ponzo Peres	
ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE LÍNGUAS DE SINAIS	151
Pedro Henrique Witchs Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado	
REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	169
Vanessa Regina de Oliveira Martins	
SOBRE OS AUTORES	189

APRESENTAÇÃO

No contexto atual do Brasil, as áreas Humanas e Sociais, de um modo ainda mais marcado, têm enfrentado uma série de desafios, dada a falsa priorização das áreas tecnológicas ou aplicadas, a ausência de políticas de fomento e a crescente onda de desvalorização da ciência no país. Neste cenário em que são evidenciadas crises institucionais e políticas, pesquisadores e centros de pesquisa de todo país se movimentam na construção de estratégias de resistência e reexistência. É, pois, nesta conjuntura de tantos desafios e neste movimento transgressivo, que conquistas são alcançadas na Pós-Graduação - desafios e conquistas que foram largamente discutidos ao longo do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL).

O CONEL é um evento promovido bianualmente, desde 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/Ufes). A sua quinta edição, realizada em dezembro de 2019, reuniu cerca de 500 pesquisadores, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação e professores da Educação Básica de diversas regiões do Brasil, interessados em discutir questões pertinentes às diversas áreas da Linguística.

Este livro reúne algumas das discussões que permearam o V CONEL, apresentadas em mesas-redondas e simpósios temáticos do evento. Deste modo, esperamos ampliar o debate promovido pelo Congresso, possibilitando uma abertura de diálogo em diversos campos dos Estudos Linguísticos. O livro é composto por dez capítulos distribuídos em três partes - *Abordagens discursivas; Cognição e linguagem;* e *Linguística Aplicada e políticas linguísticas* - as quais abrangem as concentrações temáticas presentes nas três linhas de pesquisa do PPGEL/Ufes: Estudos Analítico-descritivos da Linguagem; Estudos sobre Texto e Discurso; e Linguística Aplicada.

A primeira parte, *Abordagens discursivas*, se inicia com o capítulo *Refletindo sobre a leitura e a escrita em uma perspectiva discursiva*, de Adriana Recla. Nele, ao refletir sobre a leitura e a escrita como práticas sociais que propiciam o contato com diferentes gêneros, a autora toma como base a abordagem enunciativo-discursiva da Análise do Discurso para ampliar as discussões sobre as competências leitora e escritora. Apresenta ainda as contribuições que a Análise do Discurso pode oferecer às metodologias de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. No segundo capítulo, *O discurso paratópico de Haydée Nicolussi: literatura e política*, Júlia Almeida discute o processo de politização que permeia a produção literária da escritora modernista capixaba Haydée Nicolussi entre as décadas de 1930 e 1940. Recorrendo a pesquisas historiográficas e aos conceitos de subjetivação política, de Rancière, e de paratopia, de Maingueneau, a autora analisa ainda os efeitos paratópicos assumidos nos textos selecionados. No terceiro capítulo, *Os gêneros de tiras e o humor como elemento de sua estrutura composicional*, Alex Simões expõe a configuração dos gêneros de tiras a partir de sua Estrutura Potencial. Considerando a relevância dos gêneros dos quadrinhos para as práticas sociais e pedagógicas na sociedade, o autor evidencia como o humor se torna um elemento constituinte de alguns desses gêneros.

A segunda parte do livro, *Cognição e linguagem*, é composta por dois capítulos. No primeiro, *A construção do significado na Linguística Cognitiva*, Flávia Machado argumenta que a Linguística Cognitiva visualiza a linguagem como análise perspectivada pelo conhecimento, pelas conexões linguísticas e culturais e pela experiência humana. A autora discorre sobre fenômenos descritos pela Linguística Cognitiva na relação com a construção do conceito de *significado*. Em *Reflexões sobre as relações da Pragmática e da Linguística Cognitiva com o processo de ensino de línguas*, Aurélia Lyrio, tomando por base a proposta apresentada em seu Simpósio no V Conel, intitulado *Estudos Pragmáticos e Cognitivos da Interação Cotidiana*, discute a contextualização dos aspectos pragmáticos e sociopragmáticos decisivos em interações e suas relações com o

ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira. A autora promove um salutar encontro da pragmática com a linguística cognitiva, descrevendo aspectos relevantes e fundamentais da comunicação cotidiana no âmbito social e acadêmico.

Na terceira e última parte, *Linguística Aplicada e políticas linguísticas*, são apresentados cinco capítulos. No primeiro, *Análise da Conversa e Análise da Narrativa: reflexões sobre as abordagens e sobre as práticas de entendimento da vida social*, Mayara Nogueira e Roberto Perobelli traçam um percurso teórico-metodológico sobre os estudos de fala-em-interação, voltando seus olhares para os campos da Análise da Narrativa e da Análise da Conversa. Considerando que se trata de uma abordagem ainda restrita a alguns centros de pesquisa no país, os pesquisadores fazem uma apresentação das pesquisas divulgadas durante o V CONEL e dos diálogos estabelecidos nesse encontro de pesquisadores. No capítulo *Práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos: diversidade e diferenças*, Gabriela Pires e Cláudia Kawachi-Furlan apresentam e discutem possibilidades de práticas pedagógicas com foco na diversidade e na diferença em aulas de inglês para crianças. A partir de entrevistas com professoras e coordenadora de uma escola de Educação Infantil, as autoras elaboraram planos de aula para intervenções nessa instituição. Após a aplicação das propostas pedagógicas, elas observam que, com base nas especificidades e necessidades do contexto, é possível promover práticas pedagógicas que ultrapassam o ensino do léxico e que focam na formação completa e crítica da criança.

Em *Políticas para as línguas brasileiras: inventariando e promovendo o hunrückish*, Rosângela Morello e Edenize Ponso Peres traçam um panorama das recentes políticas linguísticas que têm levado à promoção do estatuto e ao (re)conhecimento das línguas brasileiras como patrimônio cultural imaterial. As autoras minam o mito monolingüismo brasileiro, ao exporem o cenário de diversidade linguística do país e, em especial, do Espírito Santo, ao evidenciarem as ações executadas pelo município de Marechal

Florianópolis para a promoção das línguas de imigração ali faladas. No penúltimo capítulo, *Aspectos históricos das políticas de línguas de sinais*, Pedro Witches e Lucyenne Vieira-Machado observam o percurso histórico da institucionalização das línguas de sinais e as posições que elas ocupam desde o século XVIII, sob a perspectiva do governo linguístico. De acordo com os autores, a inclusão das línguas de sinais nas sociedades contemporâneas é condição básica para a melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas e para a consolidação de cidadania em sua plenitude, possibilitando que o Direito à Educação (além de outros direitos fundamentais) seja efetivado.

Por fim, em *Reflexões teórico-práticas sobre a formação do intérprete de língua de sinais na Educação Básica*, Vanessa Martins tem como foco a formação profissional inicial do intérprete de língua de sinais que atua na Educação Básica. O trabalho de interseção teórico-prática apresenta modos de fomentar um maior engajamento dos estudantes de graduação em disciplinas de sua grade curricular, bem como em atividades de pesquisas e de extensão – articulação essa que, segundo a autora, tanto incentiva a pesquisa quanto promove o campo empírico como lugar de apreensão de saberes.

Os temas abordados nos dez capítulos que compõem este livro são exemplos dos atuais debates travados nas diversas áreas dos Estudos Linguísticos e também na sociedade brasileira. Dessa forma, esperamos que a sua leitura possa subsidiar novas interlocuções no campo da Linguística e para além dele.

Vitória, junho de 2020.

Pedro Henrique Witches
Mayara de Oliveira Nogueira
Edenize Ponzio Peres
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

REFLETINDO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Adriana Recla

Introdução

Este artigo objetiva colocar em discussão a leitura e a escrita como práticas sociais que propiciam aos sujeitos, aluno e professor, terem contato com diferentes gêneros, que se abrem ao entendimento dos processos de organização e funcionamento dos discursos e das múltiplas possibilidades de efeitos de sentido.

Pensando em ampliar as discussões sobre as competências leitora e escritora e pensando nas contribuições que a Análise do Discurso pode oferecer para tornar mais produtivas as metodologias de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, partimos do princípio de que a leitura e a escrita são atividades complexas. Isso se comprova, na medida em que, nas práticas sociais, leitor e produtor, discurso e condições sócio-históricas oportunizam a construção de diferentes efeitos de sentido nas relações das diversas demandas comunicativas, sem desconsiderar as competências que tais demandas implicam. Tomamos como base a Análise do Discurso (doravante AD) em sua abordagem enunciativo-discursiva, conforme baliza Maingueneau (2004; 2005; 2006a; 2006b), na atualidade.

Compreendemos os sujeitos leitor e escritor como aqueles que se apropriam e intervêm na inteligibilidade do discurso e não apenas na reprodução e produção do explícito na materialidade linguística. A abordagem discursiva da leitura e da escrita exige que leitor e escritor sejam considerados, no ambiente escolar e social, como sujeitos históricos, que negociam efeitos de sentido, a partir dos interdiscursos e das formações discursivas que assumem nos atos de ler e escrever.

A partir dessa perspectiva, procuramos evidenciar a leitura e a escrita vinculadas às questões sociais, considerando objetivos claros, intencionalidade comunicativa e interativa, onde os efeitos de sentido são negociados intersubjetivamente. Julgamos urgente colocar em discussão a questão da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva.

A Análise do Discurso: contribuições ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa

Colocaremos em destaque a AD, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, por entendermos que ela é eficaz a uma prática ligada à comunicação, na expectativa de contribuir com estudos para o ensino da língua portuguesa por meio de uma abordagem discursiva que destaca o sujeito, o social e o cultural nas práticas interativas de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa.

Justificamos a escolha pelo quadro teórico-metodológico da AD por entendermos que ela não se limita as fronteiras entre o linguístico, o histórico e o cultural. Por esta razão, tomaremos algumas noções da AD, sendo estas: as cenas de enunciação (em especial, a cenografia), o primado do interdiscurso e a memória discursiva. Concordamos com Nascimento (2019, p. 154) ao destacar que:

Ainda que as atividades de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita comportem ações pedagógicas específicas, a AD pode fundamentar estratégias de comunicação, viabilizar a negociação de efeitos de sentido e interferir na superação de dificuldades no manejo dos mecanismos de textualização e discursivização. As diretrizes de uma perspectiva enunciativo-discursiva influenciam a teorização e os procedimentos que permitem colocar em interação os sujeitos professor e aluno a serviço das necessidades de autodeterminação de uso da língua em situação formal e em outras diferentes situações de comunicação.

Passamos, então, a compreensão de que o enunciador lança mão, tanto na produção escrita quanto na oral, mesmo em formas e graus diferentes, de inúmeros procedimentos para realizar seu discurso e nele imprimir sua marca. É, portanto, graças à dinamicidade discursiva e por meio dos signos significados na construção da enunciação que os efeitos de sentido de um discurso vão sendo constituídos.

Maingueneau (2004, p. 87) destaca que “todo discurso pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima”. Este importante conceito foi apresentado por Maingueneau em uma tripla interpelação, a saber: 1) a cena englobante: define o tipo de discurso (político, científico, filosófico, jurídico etc.) e nos situa o leitor para interpretar o discurso; 2) a cena genérica: é aquela que define o gênero do discurso; 3) a cenografia por meio da qual o discurso pretende ser proferido, de modo a consolidar seu direito à enunciação, tornando-se o centro em torno do qual a enunciação gira. Ela é, desse modo, fundamental para que o enunciado seja validado, pois os discursos parecem mais eficazes graças às cenografias em que se materializam. Esclarecemos que uma cenografia pode apoiar-se em cenas de fala já instaladas na memória coletiva, em outras palavras, no universo do saber e de valores públicos, as quais serão denominadas de validadas.

Ressaltamos apoiados em Maingueneau (2006a, p. 114) que:

[...] a cenografia não deve ser um simples quadro, um elemento de decoração, como se o discurso viesse ocupar o interior de um espaço já construído e independente desse discurso: a enunciação, ao se desenvolver, esforça-se por instituir progressivamente seu próprio dispositivo de fala. Ela implica, desse modo, um processo de ‘enlaçamento paradoxal’. Desde a sua emergência, a palavra supõe uma certa situação de enunciação, a qual, com efeito é validada progressivamente por meio dessa mesma enunciação. Por isso, a cenografia é, ao mesmo tempo, origem e produto do discurso.

Maingueneau (2004, p. 88-90) assevera que “os gêneros do discurso não são todos igualmente propícios ao desenvolvimento de cenografias variadas”, porque há os “que se limitam ao cumprimento de sua cena genérica, ‘não sendo suscetíveis de adotar cenografias variadas’”, como é o caso das listas telefônicas, as receitas médicas etc. Há gêneros que exigem a escolha de uma cenografia (gêneros publicitários, literários, filosóficos, entre outros), há os gêneros suscetíveis de cenografias variadas, como é o caso do guia turístico, que se limitam “ao cumprimento de sua cena genérica rotineira” e há outros que desenvolvem cenas fixas “cujos gêneros implicam cenas enunciativas de algum modo estabilizadas [...], obedecendo às rotinas da cena genérica”.

Por esta razão, concordamos que:

[...] condições de enunciação ligadas a cada gênero de discurso correspondem a certas expectativas e antecipações dos interlocutores a respeito de como devem se inscrever discursivamente por meio de certos gêneros que integram determinada *cena englobante*. Essas condições de enunciação são formuladas por meio de certas questões que levam em conta o caráter da legitimidade das práticas discursivas: quais os interlocutores, o lugar e o momento necessários para realizar esse gênero (em determinada *cena englobante*)? Que normas presidem seu consumo (em determinada *cena englobante*)? Como se pode perceber, por meio dessas formulações, apesar da especificidade da *cena genérica*, não é possível considerá-la independente da *cena englobante*; do mesmo modo como não é possível definir a *cena englobante* sem levar em conta o conjunto de gêneros que a compõe. (MUSSALIM; FONSECA-SILVA, 2011, p. 143-144, grifo das autoras)

Uma outra noção sublinhada por Maingueneau (2005, p. 21) diz respeito ao primado do interdiscurso, definido como “um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” Trata-se de uma concepção interdiscursiva, em que os discursos emergem de um imenso interdiscurso, imbricados em uma relação dialógica. Em outras palavras, todo discurso está

sempre em relação com outros discursos e esse espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos seriam apenas componentes, estruturaria a identidade discursiva.

Maingueneau avança ao propor que o conceito de interdiscurso é impreciso, apresentando-o em uma tripartição, a saber: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O autor denomina:

[...] de 'universo discursivo' ao conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Este universo discursivo constitui necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua globalidade. É de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados, os 'campos discursivos'. Por este último, é preciso entender um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. [...] É no interior do campo discurso que se constitui um discurso e fazemos hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. [...] É-se então conduzido a isolar, no campo, *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação. (MAINGUENEAU, 2005, p. 35-37, grifo do autor)

A tripartição supracitada possibilita olhar com mais propriedade o modo de coesão entre os discursos que estão em relação. Exige também a elaboração de hipóteses e escolhas, apoiadas na materialidade e nas condições de enunciação dos discursos, os quais se inscrevem no viés históricos, sociais, culturais, entre outros. Além disso, as noções de campo e espaço discursivos estabelecem também as zonas de regularidade semântica, que permitem especificar a interdiscursividade a partir de condições históricas, sociais, culturais bem demarcadas.

Não podemos esquecer de destacar ainda que “certos tipos de texto têm relação privilegiada com a memória” (MAINGUEANEAU, p. 97, 2006b). O discurso é recoberto por uma memória (inter)discursiva sobre formulações recorrentes pertencentes a discursos já existentes. Sob o regime de alusão, recupera-se a memória de outros discursos, colaborando para reforçar que os efeitos de sentido provocados pelo interdiscurso se estabelecem pela interação da memória discursiva e colaboram para legitimar a fala da voz enunciativa.

Apresentaremos, a seguir, uma proposta didática que colabora para o ensino de leitura e escrita, fazendo uso de base conceitual e metodológica da AD para o ensino de língua portuguesa. Esclarecemos que nosso propósito é ilustrar uma atividade que permita debater questões que entendam a língua portuguesa como uma realidade histórico-cultural. Elegemos o discurso *A mula-sem-cabeça*, publicado na coletânea *Os tupinikim e guarani contam...* (EDUCADORES; MUGRABE, 2005), transcrito a seguir:

A mula sem cabeça¹

No momento em que existia muitas matas na Aldeia de Caieiras Velha, havia também muitos animais lendários. Um desses animais era enorme, tinha o corpo parecido com o de um cavalo e uma enorme tocha de fogo no lugar da cabeça. Foi por isso que as pessoas da aldeia deram-lhe o nome de mula-sem-cabeça.

Na época da quaresma esse animal passava por dentro da aldeia, e quando ele vinha ao longe se podia ouvir seu assobio. Como as ruas eram todas escuras, por não existir iluminação elétrica, não se podia ver claramente o animal, só se ouvia um barulho muito alto parecendo correntes que eram arrastadas. Então os cachorros partiam atrás do bicho e o perseguiam por toda a estrada e muitas vezes, parecia que chegavam tão perto quati até poderiam mordê-lo.

¹ Este discurso é produto elaborado por educadores indígenas com a intenção de resgatar e manter a memória discursiva de um povo que, como acontece com boa parte das populações indígenas, está perdendo as formas de contar-se, considerado um elemento fundamental de identidade.

Foi numa dessas noites, ao ouvir o barulho e o assobio, que um morador da aldeia saiu de casa e viu o bicho assustador. Esse homem ficou muito assustado e como já ouvira dizer que se encontrasse com um bicho assim deveria esconder as unhas, assim o fez, pois acreditava que para o animal, as unhas pareciam tochas de fogo e se ele as visse, carregaria a pessoa para sempre. Depois desse dia, o homem perdeu coragem de sair quando ouvia o barulho, pois ficara muito assustado.

Mas ele contou o acontecido a todos os habitantes da aldeia então muitas pessoas ficaram curiosas.

Foi aí que um grupo de rapazes se organizou e decidiu que na próxima quaresma, eles iriam ver a Mula. No dia certo, eles subiram em uma árvore chamada molembá e ali ficaram por muitas horas, esperando que o animal passasse, mas nada, só se ouvia o barulho da corrente e o latido dos cachorros.

Por muitas quaresmas, eles subiram no pé de molembá, mas jamais conseguiram ver a mula-sem-cabeça.

Tudo indica que esse animal não passa mais na aldeia, pois acabaram-se as matas e veio a iluminação elétrica.

Os mais velhos contam que a Mula mudou-se para bem longe, para um local onde existe muitas matas.

Contada por José Sezenando (Cacique)

Escrita por Marciana

Revisada por Alzenira e Lúcia

O texto selecionado previamente é apresentado aos alunos, de modo que eles o leiam e o conheçam antecipadamente. Com a participação dialógica dos alunos, pode-se ler o texto em voz alta, promover discussões dialogadas em grupos, de acordo com o planejamento do docente. Esta atividade pode ser realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental, com um tempo previsto de 03 a 05 aulas de língua portuguesa.

Inicialmente, elegemos algumas questões para serem debatidas oralmente com os alunos:

1. Vocês conhecem textos que foram produzidos por indígenas? Em que espaço estes textos circulam (jornais, revistas, livros, mídias sociais)?

2. Por quem foi escrito o texto *Mula-sem-cabeça*? Você conhece outros discursos parecidos com este?

3. Que fatos históricos e sociais estão associados à produção desse discurso?; Comente-os. [Caso os alunos não conheçam esses fatos, é importante que o professor esclareça-os ou proporcione tempo para que façam uma breve pesquisa]

4. Que marcas discursivas são usadas para referenciar a *Mula-sem-cabeça*?; Identifique-as.

5. Que outros discursivos atravessam o discurso *Mula-sem-cabeça* ou estão presentes nele?

6. Identifique elementos culturais, históricos e sociais presentes na materialidade discursiva do discurso *Mula-sem-cabeça*.

Logo após, o professor pode propor mais uma etapa, com as seguintes questões:

1. Que quadros cênicos/cenografia são construídos para a descrição do espaço discursivo?

2. Quais relações você faz entre o texto “*Mula-sem-cabeça*” e a história dos índios em nossa sociedade?

3. Que marcas linguísticas desvelam a escolha de um vocabulário ligado ao mundo indígena?

4. Que estereótipos sobre o indígena tupiniquim são ativados durante a leitura deste texto? Que elementos textuais nos remetem ao mundo desse grupo?

5. Este discurso se apoia em outros discursos: o interdiscurso místico, o folclórico e o supersticioso, o da aculturação, mesmo que não sejam explicitados. Faça um levantamento desses interdiscursos (explícitos e implícitos) presentes no discurso.

6. Qual(is) interdiscurso(s) está (ão) presente (s) no enunciado “Por muitas quaresmas, eles subiram no pé de molembá, mas jamais conseguiram ver a mula-sem-cabeça. Tudo indica que esse

animal não passa mais na aldeia, pois acabaram-se as matas e veio a iluminação”? Comente-o(s).

7. De que forma a figura do índio ainda permanece no imaginário de muitos brasileiros? (Pesquisa em grupo, seguida de debate oral).

O roteiro proposto para exemplificação evidencia a contribuição das categorias da AD para o ensino de língua portuguesa, em especial, a memória discursiva e o interdiscurso.

Outra etapa essencial proposta por nós é a elaboração de um texto dissertativo ou narrativo (de acordo com a turma), tendo como suporte as discussões em sala de aula, leituras extras e o próprio texto trabalhado.

Ao finalizar esta etapa, destacamos que é importante que o professor faça, em sala de aula, a avaliação da situação de ensino e de aprendizagem em sala de aula pelo professor com o intuito de acompanhar o percurso realizado pelo aluno (e pelo professor também).

Sugerimos, ainda, a apresentação oral de uma pesquisa referente à imagem do indígena ainda presente no imaginário de muitos brasileiros.

Considerações finais

Para a realização da atividade, o professor não pode esquecer a relevância das condições sócio-históricas da produção desse discurso, pois os acontecimentos envolvidos na sua produção cooperam para depreender os efeitos de sentido ali presentes.

Por fim, a adoção da perspectiva discursiva nas aulas de língua portuguesa possibilita a criação de estratégias de ensino e de aprendizagem que privilegiam as competências leitora e escritora, por meio de inferências, quadros cênicos, interdiscursos, uso da memória discursiva, o que possibilita os sujeitos professor e aluno uma aula mais atrativa e interativa.

Referências

- EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, E. (Orgs.). **Os tupinikim e guarani contam...** 2. ed. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial do Espírito Santo, 2005.
- NASCIMENTO, J. V. Repensar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa: uma questão para a análise do discurso. In: FERRAZ, D.; TOMAZI, M. M.; DA ROCHA, L. H. P. (Orgs.). **Estudos Linguísticos: perspectivas interdisciplinares**. Vitória: EDUFES, 2019.
- MUSSALIM, F.; FONSECA-SILVA, C. Estereótipos de gênero e cenografias em anúncios publicitários. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 139-150.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Néilson P. da Costa e Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006a.
- MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2006b.

O DISCURSO PARATÓPICO DE HAYDÉE NICOLUSSI: LITERATURA E POLÍTICA

Júlia Almeida

Haydée Nicolussi, nascida em 1905 em Alfredo Chaves, Espírito Santo, é segundo Francisco Aurelio Ribeiro (2005)¹: “a mais importante escritora de sua geração [...] a primeira escritora modernista capixaba, ainda na década de 20, ao escrever poemas sem rima e métrica, aderindo ao neossimbolismo de Manuel Bandeira, um de seus mestres e futuro admirador”. Publicou um único livro, *Festa na sombra*, em 1943 (NICOLUSSI, 2005), mas tem uma fecunda produção em diversos gêneros (poemas, contos, crônicas, ensaios literários, artigos de opinião, traduções), espalhada sobretudo em jornais do Espírito Santo e do Rio de Janeiro (*Vida Capichaba*, *O Jornal*, *Diário de Notícias*, entre outros).

Buscamos aqui reunir um *corpus* de textos de/sobre Haydée que nos permitisse complementar os levantamentos e análises feitos anteriormente², possibilitando-nos um olhar mais detalhado sobre o processo de politização que atravessa sua produção literária nas décadas de 30 e 40 e os efeitos paratópicos – entendidos como encenações de um lugar social paradoxal (MAINGUENEAU, 2009) – que assumem seus escritos após a prisão em 1935. Recorremos a pesquisas historiográficas³, tendo este conjunto de textos nos permitido melhor entender a movimentação de Haydée

¹ Excerto da orelha do livro *Haydée Nicolussi: Poeta, Revolucionária e Romântica* (RIBEIRO, 2005), obra seminal para a pesquisa sobre a história literária e a literatura da escritora capixaba.

² Graças à Hemeroteca da Biblioteca Nacional hoje podemos ter acesso à maioria de seus textos e também a muitas notas e notícias sobre a autora, reconhecida em seu tempo como escritora e jornalista.

³ *A solidariedade Antifascista*, de Thaís Battibugli (2004) e *(In)justiça de Segurança Nacional: a criminalização do comunismo entre 1935-1945*, de Adriana Bisi (2016).

Nicolussi naquele cenário político, assim como a singularidade de sua criação literária no âmbito de uma geração de mulheres, intelectuais e escritoras, uma verdadeira comunidade discursiva, que partilha de ideais, valores, comportamentos e um modo de produção de textos (MAINGUENEAU, 2009, p. 69).

Tomamos como protagonistas conceituais as noções de subjetivação política, de Jacques Rancière (1996), que nos permite indagar esse processo coletivo de politização, e paratopia, de Dominique Maingueneau (2009; 2010), que abre perspectivas para uma análise discursiva da criação literária em sua relação com os outros discursos, em um enfrentamento crítico da relação dentro-fora, entendida anteriormente como dicotômica (VALLESPER, 2015).

Pudemos, assim, distinguir três momentos da produção de Haydée na Era Vargas: em um primeiro momento, entre 1930 e 1934, sua escrita encarna esse processo coletivo de politização, cujo ápice é o poema “Zabumba”, publicado em 1934 que, assim como os romances dos anos 30, tematiza a revolução; um segundo momento, entre 1935 – ano que termina com o fracassado Levante popular e sua prisão na Casa de Detenção do Rio de Janeiro – e 1939, período de publicações escassas e sob pseudônimos, em que excertos do romance inédito *Os desambientados* e outros trechos de romances publicados dão lugar a figuras das “sombras” e da “inadaptação” social, expressando a condição de muitos intelectuais de esquerda em face da criminalização do comunismo no Brasil, entre 1935 e 1945; por fim, entre 1940 e 1945, período de consolidação da carreira literária da autora, em que o poema “Festa na sombra”, que dá título ao seu livro de poesias, e a crônica “Diário de uma Era inquieta”, sobre o fim da Segunda Guerra, publicada em 13/05/1945 encerram, de certa forma, o ciclo político relacionado à Era Vargas e à Segunda Guerra Mundial.

Politização e escrita revolucionária

A Era Vargas se inicia com a tomada de poder em 1930 pelos militares em favor de Getúlio Vargas e das oligarquias gaúchas, e

ainda que a palavra revolução seja atribuída a esse episódio, estamos longe de um processo político democrático e popular, tal como Eneida sentencia em *Aruanda*: “essa revolução não é a minha” (1957, p. 60). É o momento de gestação de discursos autoritários, anticomunistas e discricionários, que irão atravessar o século XX e nos interpelar até hoje, funcionando como uma matriz dos sentidos, dos argumentos, das fórmulas que recobrando práticas disciplinares, tais como prisões políticas e torturas, não deixam lugar para visões alternativas e para o legítimo conflito de ideias que caracteriza a democracia.

Como afirma Francisco Aurelio Ribeiro (2005, p. 62), as publicações de Haydée Nicolussi desse início dos anos 30 sofrem uma virada ideológica, em duas vertentes principais: textos de tendência social, publicados em *O Cruzeiro*, tais como “O primeiro véu de noiva do mundo” (18/01/1930), Cithera e Caná (25/01/1930), e A estrada de Damasco (28/06/1930); e contos infanto-juvenis, publicados em *Vida Capichaba* – “As flores para Nossa Senhora” (07-02-1931), “O enterro do sabiá” (28/02/31), “Eu quero ela outra vez” (21/03/31), “A história que vovô não contou” (04/05/1931) – e *O Jornal* – “Anda, burro, anda!” (16/08/1931), “Non plus ultra ou A lição do Eco” (04/10/31) e “A ingratidão de Papai Noel” (27/12/31).

A possibilidade recente de fazer buscas aos jornais digitalizados através da Hemeroteca da Biblioteca Nacional permitiu-nos levantar outros textos publicados em *Vida Capixaba*, entre 1930 e 1931, associados a gêneros discursivos mais próximos à crítica literária e cultural, como o ensaio e a resenha, revelando a face de uma jovem escritora bastante atualizada com as gerações e publicações que repercutem nos anos 30: publica e comenta o poema “Minha companheira de infância”, do poeta americano John Grenleaf Whittier (04/02/31), traduz o conto “A andorinha e o laço” de Pirandello (entre 01 e 04/04/31); em “Nihilismo” (21/02/1931), analisa obras de seus contemporâneos modernistas (como o *Manifesto Pau Brasil*, sendo inclusive irônica e um pouco ácida a respeito de Oswald de Andrade); aponta sua predileção por Murillo Mendes, na resenha “Entre a forma e o pensamento” a seu

livro *Poemas* (11/04/31); publica, ainda, o conto “Ciúme” (10/01/1931), o artigo de opinião “O mundo das creanças” (28/03/1931) e a crônica “Ce que disent les Hirondelles” (25/09/30), assinada por Deany, pseudônimo que irá reaparecer em publicações da segunda metade da década de 30.

É nesse cenário do início da década de 30 que Haydée, já morando entre Rio e São Paulo, é detida e fichada em 1932, em São Paulo, e logo conduzida a prestar depoimento no Rio de Janeiro, fatos que o seu prontuário registra sob ótica de uma polícia política, segundo a qual Haydée teria sido presa na casa de “perigoso comunista russo” por estar “envolvida em propaganda comunista”⁴ (Gabinete de Investigações da Política do Estado de São Paulo, 18/03/1932) etc. Haydée reage prontamente a esse primeiro encontro com as forças policiais, noticiado com alarde pelo vespertino paulista *Folha da Noite* em matéria intitulada “Duas agitadoras deportadas” (11/03/1932), publicando, já no dia seguinte, 12 de março, um “protesto” no *Diário de S. Paulo*, republicado dias depois no Rio, em *O Jornal* (19/03/1932), em que expressa muito bem a ambiência do início dos anos 30 da perspectiva da intelectualidade de esquerda:

Com o título “Duas agitadoras deportadas para Rio, a “Folha da Noite” paulista tentou passar me ontem o contraditório diploma de “agitadora”, “melindrosa” e “vitamina” (!) dos contos do vigário de um pobre operário perseguido, que talvez a estas horas esteja sofrendo as piores torturas nas “liberais” prisões do Estado.

Não há nada que irrite tanto os mediócrs como a superioridade de espírito, não se cansam de repetir todos os intelectuais desde o tempo de Stendal.

Quando um jornal se serve do ridículo para amparar as blagues de qualquer poder que teme, não dá provas de estar tentando senão esmagar as inteligências conscientes e indomáveis. A polícia paulista

⁴ Citações do documento do Gabinete de Investigações da Política do Estado de São Paulo, expedido em 18/03/1932, constante do Prontuário 17.198, de Haydée Nicolussi.

chamou, realmente, ontem, à delegacia (quase com resistência policial!), três mulheres indefesas, presas em sua própria residência, sem a menor prova de serem as mesmas MILITANTES de ideias subversivas. Das três, a única intelectual era a signatária do presente protesto, em cujo poder se achavam os seguintes papéis: notas anti-clericais, um conto de ficção para ser dados à publicidade aos “Diários Associados”, de cujo corpo de colaboradores faço parte, e um “carnet” de pensamentos extraídos de vários autores, ou seja, das fontes mais diversas, desde S. Paulo, o apóstolo teólogo, defensor da ideologia cristã, até Augusto Forel, defensor da educação sexual! Por Lenine e Marx estarem inclusos no meio desses pensadores escolhidos, e a autora de contos fantasistas e artigos anti-clericais estar residindo entre pessoas pobres, não há motivo para a violência e o ridículo de que a fizeram vítima.

Percebe-se o tom crítico da nota, de denúncia pública a uma prisão considerada equivocada e violenta, também a crítica a uma sociedade repressora, classista e falsamente “liberal”, que criminaliza a divergência e o exercício rotineiro da atividade intelectual através de uma polícia política que reforça o cerco sobre as elites culturais no país.

Não por acaso, a partir de 1932 já não encontramos mais textos seus nos jornais habituais, com exceção do poema “Zabumba”, publicado em *Vida Capichaba*, em 30 de janeiro de 1934, sem indicação de autoria, por ocasião de um concurso literário para identificação pelos leitores dos autores de diversos poemas inscritos, posteriormente confirmados pela revista. Considerado com razão por Francisco Aurélio o mais radical poema da autora, “Zabumba” apresenta inúmeras marcas da politização da escrita de Haydée Nicolussi, entre elas a temática revolucionária. “Zabumba” narra a transformação de uma vida: da infância inocente que não conhece o dano e a desigualdade à juventude que anseia por mudança e revolução; é a véspera do levante revolucionário que vai ocorrer em novembro de 1935. Com uma linguagem da vida cultural popular, do circo e do carnaval (Zé Pereira é referência aos blocos de carnaval e zabumba, aos tambores do congo), a

inocência é perdida quando se descobre a assimetria entre os que têm e os que não têm, muito clara, na segunda parte do poema, através destas construções paralelas:

- os noivos ricos envenenaram o mundo...
- os noivos pobres estão desempregados...
- [...]
- menino rico sae da escola pra polícia...
- menino pobre é escoteiro...

Curiosamente notamos essa mesma construção paralela a comparar classes, grupos ou sujeitos também em outros poemas da autora, em que o hífen em lugar de travessão passa a ser o sinal que marca a assimetria social a ser apontada. Já aparece, por exemplo, em 1932, no poema “Lembrança” (apud RIBEIRO, 2005, p. 74-76), em que a religião é cobrada em seu papel face à desigualdade

- [...]
- Hoje eu sei que não há relatividade
- Em nenhum plano da existência!
- o pobre desperta bloqueado por todos os lados.
- O rico tem remorsos de sua riqueza;
- E a religião gane pelo fundo dos conventos,
- Como um cão pastor chicoteado,
- Rondando o cadáver de suas ovelhas...
- [...]

e se mantém como recurso disponível ainda 1943, no poema “Música subconsciente”

- que gente tão estranha que
- andava pela terra!
- patrões insolentes,
- escravos batidos,
- amigos traídos...
- que sede era a minha!
- que angústia impossível!
- que fome era aquela!

Se o processo de subjetivação política é, segundo Jacques Rancière (1996), a instauração de uma cena de fala, de um discurso, de um sujeito que comunica (polemicamente) o dano e a distância entre os que têm uma parcela e os sem parcela, propomos ler essas construções paralelas como marcas de uma politização no discurso da autora. Para o filósofo, a política, como lugar (necessariamente discursivo) do conflito e do litígio, revela a contradição entre duas lógicas, a que permite a alguns existirem e a outros inexisterem. Para estes últimos, a figura de “escravos batidos” oferecida por Haydée não poderia ser mais representativa.

Existe política porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é que o enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só. (RANCIÈRE, 1996, p. 40)

Mas “Zabumba” não enuncia apenas o dano (da desigualdade) e a perda da inocência pela percepção do dano; o poema instaura na marcha do tempo o presente em que tem vez a revolução:

Hoje tem revolução?
tem camarada!
Contra a guerra imperialista?
tem camarada!
Contra a fome e a opressão?
tem camarada?
contra a gana dos palhaços?
tem camarada!
contra o horror da escravidão?
tem camarada!

E, assim como em outros romances sociais dos anos 30, é em torno do sema “revolução”, como solução idealizada para o litígio denunciado, que se instaura o discurso literário. Passado, presente

e futuro se encontram contraídos nesse poema, que representa muito bem a ambiência modernista em que se insere, tal como aponta Raymond Williams no livro *Política do Modernismo* (2011, p. 32): “movimento cultural, com sua associação móvel de indivíduos livres e libertários e, com frequência, deliberadamente marginais”, em sua crítica à burguesia, à tradição, à ordem social e cultural, em nome da revolução e de valores populares.

Sem ter o objetivo de aprofundar todos os laços com outros textos literários da época, o que faremos em trabalho posterior, vale registrar o quando essas marcas de politização que denunciam a desigualdade e clamam pela revolução aparecem em romances de autoras contemporâneas de Haydée, a começar por *Parque Industrial*, de Patrícia Galvão, publicado em 1933, com pseudônimo de Mara Lobo. Neste que é considerado o primeiro romance proletário brasileiro, são muitas as evidências de assimetria social, amplificadas pela economia sintática que junta as duas lógicas (GALVÃO, 2006): “não vê os automóveis dos que não trabalham e a nossa miséria?” (p. 21); “como posso dormir sabendo que meus filhinhos sofrem fome? E eu cozinhando todo o dia tanta petisqueira para os ricos!” (p. 32); “as operárias trabalham cinco anos para ganhar o preço de um vestido burguês. Precisam trabalhar a vida toda para comprar um berço” (p. 33). E aqui também a saída é a revolução: “felizmente existe um partido, o partido dos trabalhadores, que é quem dirige a luta para fazer a revolução social” (p. 21).

No cenário político brasileiro, com a aprovação da Constituição de 1934, que permite a legalização do Partido Comunista Brasileiro e uma maior mobilização social, ocorre no final de novembro de 1935 o Levante dos quartéis, conduzido por militares de esquerda sob a regência de Luís Carlos Prestes e da Aliança Nacional Libertadora – ANL. Com o fracasso do Levante, acirra-se a perseguição política por parte de Getúlio Vargas não só aos militares envolvidos e aos filiados ao Partido Comunista e à ANL, mas também a escritores, artistas etc. Haydée é presa, em 28 de dezembro de 35, praticamente um mês após o Levante.

Desambientadas, nas sombras

Junto com Haydée Nicolussi, inúmeras outras mulheres escritoras e intelectuais são presas em uma cela de mulheres na Casa de Detenção, no Rio de Janeiro, considerada a primeira prisão política feminina, no registro que faz Maria Werneck, advogada, presa em 19 de dezembro, poucos dias antes de Haydée Nicolussi, em *A sala 4: a primeira prisão política feminina* (1988). Na introdução, Werneck (1988, p. 12) afirma que a leitura de *Memórias do Cárcere* (RAMOS, 2011) e *Olga* (MORAES, 1986) teria lhe dado “cócegas nos dedos”. De fato, quando lemos em cotejo estes e outros textos (literários e historiográficos) que refazem a memória da Casa de Detenção, muitos acontecimentos ganham versões singulares, inclusive a conhecida descarga da sala 4, a “pororoca”, nome dado por Haydée. Em capítulo intitulado “A pororoca”, Maria Werneck assim apresenta Haydée (1988, p. 49-50):

A referência ao “buraco da pororoca” me obriga a explicar o que era. Foi um apelido dado por Haydée Nicolussi.

Haydée era jornalista paulista. Aparecera certo dia na Sala 4. Fora presa em São Paulo. Era alegre, crítica, caçoava de tudo, imitava os trejeitos de cada uma de nós, mas de modo tão simpático que não a incompatibilizava com ninguém.

Pouco dizia de si e se dava bem com todas. Como chegou, saiu, sem que se soubesse mais dela.

Como chegou, saiu sem que se soubesse mais dela.

Eu achava Haydée simpática, por seu ar despreocupado. Sua vontade de inventar teatro distendia o ambiente.

[...]

Segundo Maria Werneck, puxar a descarga no momento em que Valentina Leite Barbosa e seu marido Adolfo Barbosa Bastos se comunicavam por meio de um pequeno buraco na parede ao lado da descarga era uma brincadeira de Haydée que “vinha, pé ante pé, por trás de Valentina, dava a descarga e saía às gargalhadas. Valentina não se zangava. Ria também” (1988, p. 50). O *ethos* jovial

e divertido traçado nesse perfil de Maria Werneck para Haydée presa política contrasta com outras representações feitas, por exemplo, Graciano Ramos – “uma rapariga loura” “em conversa loquaz” (2011, p. 104) – e com a própria autorepresentação que faz Haydée na narrativa autobiográfica intitulada “Diário de uma Detenta”.

Várias escadas descí e várias salas atravessei até parar num subterrâneo entre menores abandonados e estranhos de todas as idades, raças, classes e categorias sociais [...] aqui estou, há 48 horas, dormindo sobre uma cadeira, à espera de que os deuses da situação me digam qual será a marcha do meu destino [...] O número de detentos já sobre a mais de duzentos [...] (NICOLUSSI apud RIBEIRO, 2005, p. 85).

De fato, o período em que Haydée passa na Casa de Detenção, entre dezembro de 1935 e início de maio de 1936, logo após o Levante, é de grande afluxo de presos políticos que chegavam “em levadas”, por vezes mulheres de revolucionários, presas arbitrariamente. Numa dessas levadas, veio Olga Benário; Graciliano Ramos em outra, próxima, vindo direto do navio-prisão, “improvisado para receber os revoltosos de 1935 e [...] desativado em 1936” (BATTIBUGLI, 2004, p. 66). Pelos dados colhidos em vários livros, o mês de abril de 1936 foi o momento em que esses personagens se cruzaram no espaço da Casa de Detenção, quando ocorreu provavelmente a cena que narra Graciliano Ramos, em que se encontra nas imediações da sala 4 com Nise da Silveira, vê de passagem Haydée Nicolussi “em conversa loquaz” (2011, p. 105) e ouve a voz firme de Eneida vinda do interior da cela. Neste mesmo mês, Haydée conviveu com Olga Benário e possivelmente tenha ajudado também no enxoval do bebê, exímia bordadeira que era.

Ainda, é digno de nota que as várias obras que se debruçam sobre este momento na Casa de Detenção – *Aruanda*, de Eneida, *A solidariedade antifascista*, de Thais Battibugli, *Olga*, de Fernando Moraes, *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos etc. – mostram a

prisão política dos 30 como um espaço de formação política, de cursos compartilhados, de rádio comunitária embalada com marchinhas críticas e palavras de força, ambiência que vai aprofundar o processo de politização dessa juventude que posteriormente vai seguir na vida pública, lutar na guerra civil da Espanha, ainda que muitos não tenham a mesma sorte e serão arruinados, torturados, enlouquecidos, mortos, tal como repete, em *Aruanda*, Eneida: “quem já esqueceu os trágicos dias do fascismo brasileiro”? (1957, p. 92).

Desse período da prisão, da produção literária de Haydée restam partes de um romance intitulado *Os desambientados*, que incluem o excerto “Diário de uma Detenta”, anteriormente apresentado. Tratando-se de romance sobre sua participação na luta política de esquerda, com passagens que narram sua vida na prisão, o título *Os Desambientados* (expressão muito utilizada na época, como a apontar a condição de marginalidade social) dá contorno a esse lugar paradoxal em que muitos intelectuais serão colocados, como resultado de uma efetiva perseguição política às esquerdas no Brasil, tal como descreve Adriana Bisi em sua tese “(In) justiça de Segurança Nacional: a criminalização do comunismo entre 1935-1945”: como parte de “um amplo mecanismo de controle social”, atendendo a “demandas de ordem” e consolidando um “projeto político nacionalista-autoritário” (2016, p. 5)⁵. Convergem para construção do “crime político” saberes de várias instâncias sociais “para inscrever os trabalhadores urbanos que tomarem consciência de classe como sendo *comunistas*, com todas as representações simbólicas pejorativas que o signo encerra: desordeiros, agitadores subversivos, violentos, bárbaros, traidores da Pátria, diabólicos, multidão perigosa, inimigos nacionais e criminosos” (BISI, 2016, p. 12). Mas esse objeto discursivo, que permite rotular, prender e marginalizar os sujeitos políticos vem de antes, até Rui Barbosa e os abolicionistas, já em 1884, eram chamados de “comunistas”.

⁵ Calcula-se que foram feitas entre 5 mil e 15 mil prisões (BATTIBUGLI, 2004).

É tal cenário de perseguição que Haydée encontra na saída da prisão, em maio de 36, que aqueles espaços de sombras e escuridão conhecidos na prisão e os discursos acusatórios produzidos para emparedar e constranger os sujeitos políticos parecem ser tomados, em seu discurso, como palavras de força: “desambientados”, “sombras”. É esse *ethos* de “desambientada” que vai se encarnar na escrita de Haydée após a prisão, vigiada pela polícia política, na condição difícil de ser mulher, feminista, comunista, escritora, sem emprego, sem casa, em uma sociedade cada vez mais repressora e violenta, cujos ideais de igualdade são colocados na ilegalidade e na clandestinidade.

Alguns poucos textos são encontrados nos jornais da época, nos anos logo após a saída da prisão em 1936, a maioria sob os pseudônimos conhecidos Baba Yaga, Deany e Lucidéa: como Deany, publica no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, “Trecho de romance” (17/02/1937, seção Suplemento) e o ensaio “A mania prolixa” (21/02/1937); como Lucidéa, publica, em *O Malho*, o conto “Pulsos calmos para as hélices do espaço” (31/03/1938); como Baba Yaga, publica, em *A Noite*, “Os pesadelos de Bolucho” (24/01/1937); como Haydée Nicolussi, publica, em *A Noite*, tradução de “A lei da pista”, conto de Don Cameron (26/05/1937). Passando a escrever sob pseudônimos, começa a povoar seus textos com imagens sensíveis dessas “sombras” sociais pós utopias e amores fracassados, com todas suas consequências e imperativos.

Retomando a revisão que faz Mathilde Vallerpir (2015), a noção de paratopia de Dominique Maingueneau abre sua teoria do discurso para um diálogo com outros campos do pensamento contemporâneo, como as filosofias da diferença de Foucault, Derrida e Deleuze, a sociologia de Bourdieu ou, ainda, a visão literária de Blanchot e Levinas, marcando o pertencimento problemático do campo literário ao conjunto dos discursos, seja por sua natureza contraditória de ter e não ter lugar, isto é, de ser ao mesmo tempo tópico e nômade; seja por sua condição de aporia que não se revolve mais pela dialética, mantendo-se duplamente negativo (nem X, nem não X), posição insustentável que precisa ser

gerida. Para que esse pertencimento paradoxal da criação não se reduza à mera condição de marginalidade do escritor, é preciso tomá-lo “como dinâmica discursiva que se institui como identidade específica (cenografia[s]) pelo trabalho sempre reconduzido das múltiplas e virtualmente infinitas determinações que o atravessam” (VALLERPIR, 2015, p. 76). Ou, como afirma Maingueneau, em revisão que faz do conceito, como “processo criador”, como “atividade de criação enunciativa”, em que cada escritor assume de modo singular essa paratopia e deve “construir uma impossível identidade por meio das formas de pertencimento / não pertencimento à sociedade” (MAINGUENEAU, 2010, p. 160).

Apenas para caracterizar o que entendemos como cenografia das “sombras”, no trecho de romance publicado em suplemento feminino, em 1937, com o pseudônimo de Deany, reencontramos imagens típicas de outros textos que nos asseguram a autoria, tais como “bonecas quebradas” ou “bonecas de pano esquecidas”, tematizadas no conto “Boneca quebrada” (13/07/1941) e “casar num mosteiro silencioso da montanha”, que retorna no poema “Auto-retrato”. Mas, interessados em uma escrita que radicaliza seus personagens sem lugar, desambientados, encontramos aqui uma “violeta na sombra”, que ganha coragem para seguir lutando por um lugar:

Mas criou coragem. Vegetava como uma violeta na sombra, mas ainda tinha energia bastante para continuar lutando. Era uma alma constructiva, por demais moça e exigente para condenar sua existência à inanição como os loucos no hospício, os degenerados no fundo da cadeia ou as prostitutas no exílio dos beccos parasitários. O ninho velho era de seus paes. Haveria de ter o seu próprio um dia.

[...]

Em vão procurou explicar a si mesma sósinha a causa daquela atitude ferina: teria ele se maguado com sua aparência independente, seus conceitos sobre a fidelidade feminina ou a arte de subir na vida? [...]

A perda do amor da juventude e falta de uma casa própria constituem uma tópica desse pertencimento problemático à sociedade que percorre sua literatura. Esse difícil pertencimento da criação encontra eco em seus comentários sobre suas publicações. Ainda nesta década, em 1939, seu nome reaparece na notícia “A loteria de 5.000 contos de Natal”, em *O Jornal* (12/12/39), que faz na ocasião uma enquete com Haydée (“a jovem escriptora capixaba”, encontrada “num canto da avenida”) e um médico sobre o que fariam se ganhassem na loteria. Resposta de Haydée: “Com 5000 contos abriria dezenas de casas editoras em todo o Brasil, numa guerra de morte às panelinhas literárias. Só assim sairia ‘História sem idade’, um livro tão elogiado... e que ainda não encontrou editor”. Tratava-se do livro de contos “infanto-juvenis”, elogiado por Monteiro Lobato, entre outros mencionados na notícia, que teve anteriormente textos e ilustrações incinerados e roubados e que, reorganizado, não encontra editor. Também os projetos de romances não resultam em livros, permanecendo partes do material na condição de acervo da família, até hoje inéditos.

“Festa na sombra”

Com avanço da Segunda Guerra Mundial e muitos países sob jugo do nazifascismo, o início da década de 40 não muda o cenário de “sombras” no país, que se estendem com o longo ciclo de autoritarismo do governo Vargas. O poema “Festa na sombra”, publicado em *O Jornal* de 22 de agosto de 1943, dará título ao livro que sai no final do mesmo ano, reunindo poemas da escritora e que irá consagrá-la como poeta. O poema oferece uma imagem singular dessa primeira metade desse breve século XX que, segundo Robsbawm (1994), vai de 1914 a 1991, iniciando-se com a primeira guerra mundial e com o que o autor chama de Era das catástrofes que dura até 1945:

Festa na sombra de todas as horas, triste baile da esperança,
Desmoronando-se em sonhos-pesadelos

Festa de ausências, de todas as ausências,
Festa no escuro subterrâneo do desencanto e da dúvida

É o século que vai resultar no maior número de mortes por decisão humana: até 1990 são 187 milhões, 1/10 da população de 1900. O escuro, a sombra, o subterrâneo são as figurações desse espaço-tempo em que a festa da criação é atópica, não tem lugar. É a destruição que contagia, não há vitória, nem para a deusa da Vitória que, como na ilustração do poema, perde a cabeça. A ambiência “escura” do poema coroa o fim de toda inocência, antes perdida, agora “morta”: “Música, chora sozinha o escuro da minha inocência morta [...] o mal quebrou os lampadários de Deus nas almas angustiadas”. O paralelismo, que antes denunciava as assimetrias entre quem tem e quem não tem, agora constata a lógica contraditória das sociedades perversas, felicitando-se diante dos saciados e racionando-se diante dos necessitados:

Peregrinos da sombra caminhamos
numa alegria contraditória e constrangida:
- esbanjamos energias em favor dos saciados.
Racionamos a fé entre vidas vazias.

Com a publicação do livro, o emprego no Ministério da Educação, o início do curso de Museologia, Haydée parece vencer as sombras da repressão em sua vida pessoal, será a primeira mulher capixaba a fazer um Mestrado na França, continua a carreira como escritora, jornalista, professora, ainda que encontre a velhice sem aposentadoria, sem uma casa própria e sem renda.

Fecharemos nossa imersão neste período com o excerto da crônica que publica no *Diário de Notícias*, no dia 13 de maio de 1945, apenas cinco dias após o exército soviético ter derrotado a Alemanha nazista em favor dos Aliados. Com este texto, Haydée inicia uma série de crônicas com título “Diário de uma Era Inquieta”, justificando como “diário” o texto mais apressado, diferente do romance ou do poema, mais artesanal e burilado.

Estamos em 1945.

E o que é que temos visto?

Tronos que desabaram desde 1917. Nações que desapareceram do mapa devoradas por outros monstros, por que se recusaram a dar passagem a pátria do trabalhador universal. E hoje o exército soviético que marcha sobre reinados e impérios desmoronados, outrora poderosos.

Mais gigantesco que isso só o Apocalipse.

Nada, porém, mais belo.

A crônica traz o alento do fim da guerra e do longo período de catástrofes, comemorando a vitória soviética, resultado de uma aliança provisória, naqueles poucos anos, entre o exército comunista e o capitalismo, em uma fresta de tolerância e diplomacia entre forças consideradas inconciliáveis que salvará as democracias.

Palavras finais

Não encontramos referências ao nome de Haydée Nicolussi nos acervos públicos da Academia Brasileira de Letras, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, onde há uma carta de sua autoria difícil de ser encontrada, pois a grafia do nome na base de dados está errada. Apesar desse enorme esforço para atravessar uma época conturbada firmando-se como uma escritora atuante, Haydée não consegue reunir sua obra nos livros que projetou: “História sem idade”, “O dia vem amanhecendo”. Assim como Hilda Mundy, escritora boliviana de um só livro publicada, recém “exumada” dos anos 30, Haydée merece ter sua obra publicada pelo que pode iluminar sobre o nosso tempo, sobre o nosso futuro:

[...] o aparecimento de temporalidades anacrônicas que resultam do movimento pelo qual uma obra do passado é recuperada por um presente de leitura confronta as formas da contemporaneidade

consigo mesma. Os reposicionamentos no cânone de um escritor deslocado, de uma obra perdida, de um momento que passou despercebido na linha progressiva da história literária, ou que um roubo interrompeu, um extravio ocultou ou uma censura silenciou não comportam um retorno ao passado mas, sim, do passado que se dirige ao futuro e ‘põe o presente a inconsistir’ (SASTRE; LARDONE, 2018, p. 123)

Assim, este retorno aos anos 30, tendo como anfitriã a escritora capixaba Haydée Nicolussi, nos dá a chave para uma geração de escritoras da década de 30 que se encontra de alguma forma próxima à luta antifascista, num momento de escalada da repressão anticomunista. Muitos de seus textos são frutos desse tempo-espaço em que obras e escritos são incinerados pela política política e o discurso crítico necessita de cenografias que o façam sobreviver à atopia radical; permanecendo na condição paratópica, dentro e fora, nem dentro nem fora, nos intervalos, dizendo o que precisa ser dito para tornar o pensamento e a vida ainda possíveis. Querem as colocar para fora, insistem em estar dentro do debate; querem as aprisionar, insistem na liberdade: o discurso paratópico, a literatura, é esse vetor que não deixa que as cancelas se fechem. A lição de resistência de Haydée, em ser escritora, poeta, intelectual, professora, independente, quando o autoritarismo tornava rarefeitos o pensamento e a cultura, é algo que precisaremos reaprender neste novo tempo de incertezas e dúvidas.

Referências

- BATTIBUGLI, T. **A solidariedade Antifascista**: brasileiros na guerra civil espanhola (1936-1939). Campinas: Autores Associados, São Paulo: Edusp, 2004.
- BESOUCHET, L. **Condição de mulher**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1947.

BISI, A. **(In)justiça de Segurança Nacional**: a criminalização do comunismo entre 1935-1945. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2016.

ENEIDA. **Aruanda**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

GALVÃO, P. **Parque industrial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Editora Schwarcz, 2015.

QUEIROZ, R. **Caminho de pedras**. 11. ed. Rio de Janeiro: Grupo Aché, 1990.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAES, F. **Olga**. 7. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1986.

NICOLUSSI, H. **Festa na sombra**. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo, 2005.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RAMOS, G. **Memórias do cárcere**. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RIBEIRO, F. A. **Ainda resta uma esperança**. Haydée Nicolussi: vida e obra. Vitória: Academia Espírito-santense de Letras/ Editora Formar / Secretaria Municipal de Cultura, 2007.

RIBEIRO, F. A. **Poeta, Revolucionária e Romântica**. Vitória: Academia Espírito-santense de Letras / Prefeitura Municipal de Vitória, 2005.

SASTRE, L. I.; LARDONE, M. I. La necesidad de una vanguardia: nombre, traición y archivo en las obras reunidas de Hilda Mundy. **Contexto**, Vitória, n. 33, p. 112-137, 2018.

VALESPPIR, M. L'ombre portée de la philosophie sur l'analyse du discours: paratopie et négativité. In: ANGERMULLER, J.;

PHILIPPE, G. **Analyse du discours et dispositifs d'énonciation:** autour des travaux de Dominique Maingueneau. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. p. 71-77.

WERNECK, M. **A sala 5:** a primeira prisão feminina brasileira. Rio de Janeiro: Cesac, 1988.

WILLIAMS, R. **Política do Modernismo.** São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

OS GÊNEROS DE TIRAS E O HUMOR COMO ELEMENTO DE SUA ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Alex Caldas Simões

Introdução

Não é novidade que um dos gêneros dos quadrinhos mais conhecidos e produzidos no país é a tira. Ela está presente em jornais, exames de vestibular, ENEM e livros didáticos (RAMOS, 2009). Juntamente com a charge e cartuns, são vistos como fontes históricas e de pesquisa sociológica, uma vez que são “dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 11). Recentemente discutimos em nossa tese de doutorado a existência de não apenas um tipo de tira, mas seis (SIMÕES, 2018). Já é reconhecido na literatura de quadrinhos quatro gêneros de tiras, a *tira cômica*, a *cômica-seriada*, a de *aventura* e a *livre* (RAMOS, 2011; 2014; 2017). Postulamos a existência de mais dois, a tira *autobiográfica* e a de *homenagem*. Diante disso, em nossa exposição, entendendo a relevância dos gêneros dos quadrinhos para as práticas sociais e pedagógicas em nossa sociedade, apresentamos, por meio da apresentação de sua Estrutura Potencial (HASAN, 1989), a configuração dos gêneros de tiras – cômica, de *Kiki*; tira cômica-seriada, de *Ed Mort*; de aventura, do *Homem-aranha*; livre, de *Quase Nada*; autobiográfica, de *Minha Vida Ridícula*; e de homenagem, dos 50 anos de *Mafalda* –, destacando o humor como elementos constituinte dos gêneros. Afinal, onde se localiza o humor e qual a sua importância para o gênero?

Em nossa exposição, a fim de encaminharmos os objetivos propostos, discorreremos nessa ordem: (a) sobre o conceito de humor utilizado em nossa pesquisa; (b) sobre o aporte teórico-metodológico utilizado na análise de gêneros, na seção referencial

teórico-metodológico; (c) sobre as EPGs configuradas e o humor presente nos elementos dos gêneros de tiras supracitados, na seção resultados e discussões; e, por fim, (d) nossas considerações finais sobre o assunto.

O conceito de humor

O humor é objeto de pesquisa acadêmica já há algum tempo, onde textos, de diferentes gêneros discursivos, tem sido analisado com o intuito de desvendar as estratégias utilizadas para a produção do(s) sentido(s) cômico(s) (CARMELINO; RAMOS, 2018). “Hoje, tem-se defendido que ele – o humor – já constitua um campo próprio, ou seja, teria um conjunto de regras particulares, uma gama de gêneros autônomos e integraria diferentes perspectivas teóricas” (CARMELINO; RAMOS, 2018, p. 8). Essa perspectiva é adotada por muitos: o humor visto como um campo discursivo, como defendido por Possenti (2010). Os estudos de humor perpassam, portanto, tanto os gêneros discursivos que são estritamente ou necessariamente humorísticos (esquetes, tiras, charges, memes), quanto os que são eventualmente humorísticos (notícia satírica, propagandas), o que constitui os chamados gêneros humorísticos, aqueles que, essencialmente ou eventualmente humorísticos, dialogam “(mais ou menos fortemente) com o campo próprio do humor” (CARMELINO; RAMOS, 2018, p. 10).

Em nossa pesquisa não pretendemos discorrer em profundidade sobre o humor. Contrariamente a Possenti (2010), que considera o humor como um campo discursivo, aqui consideramos o humor como um elemento de composição do gênero discursivo – atitude que diverge do conceito de Possenti, como já dito. Tal concepção foi adotada uma vez que ela favorece a configuração de gêneros discursivos, pois colabora na construção de etapas, estágios ou movimento do texto. Sendo assim, o humor nos gêneros discursivos, ao nosso ver, pode se constituir, a depender do texto, como um elemento obrigatório (provavelmente

nos gêneros necessariamente humorísticos) ou opcional (provavelmente nos gêneros eventualmente humorísticos).

Referencial teórico-metodológico

A configuração dos gêneros de nosso estudo foi realizada tomando como base as teorias de gêneros de Ruqaiya Hasan (1989). Tal teoria se tornou mais conhecida no Brasil a partir da pesquisa de Motta-Roth e Herbele (2005), publicada em *Gêneros: teorias, métodos e debates*, intitulado *O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan*. Para a autora, o texto possui duas estruturas, a unidade de textura e a de estrutura. Na primeira unidade podemos descrever, por exemplo, a lexicogramática, a coesão e a explicação do humor. Esta última estrutura, como compreendemos, corresponde ao gênero discursivo (SIMÕES, 2018), logo todo texto, seja verbal, não-verbal ou multimodal, possui uma estrutura (HASAN, 1989) passível de ser configurada.

Hasan (1989) postula que, por meio do contexto – em termos sistemicistas, por meio da Configuração Contextual (CC), “um conjunto de valores⁶ que realizam campo, relação e modo” (HASAN, 1989, p. 56) –, é possível prever as estruturas do texto.⁷ Ou seja, podemos prever que elementos *devem* ocorrer, onde e com que frequência (os obrigatórios), bem como os que *podem* ocorrer, onde e com que frequência (os opcionais). A autora ainda postula a

⁶ “O campo, a relação e o modo não são tipos de uso da linguagem nem são simplesmente componentes do marco verbal; são uma estrutura conceitual para representar o contexto social como entorno semiótico em que as pessoas intercambiam significados.” (HALLIDAY, 2001, p. 143). Campo (o processo social), relação (relação social) e modo (modo simbólico) descrevem de forma teórico-metodológica a dimensão social da língua. Cabe lembrar que o Contexto de situação é uma “construção semiótica” (HALLIDAY, 2001, p. 245), ou seja, o contexto é resultado do sistema semiótico ou cultura.

⁷ O texto pode ser entendido como Halliday considera o texto como a “unidade básica do processo semântico” (HALLIDAY, 2001, p. 144), o potencial de significado realizado, que está inscrito em um contexto de situação, e este, por sua vez na cultura.

possibilidade de que tais elementos possam se realizar por meio da iteração: esse fenômeno é sempre uma escolha, “uma opção” (HASAN, 1989, p. 63).

Diante, portanto, da CC construímos a Estrutura Potencial do Gênero (EPG)⁸, a expressão condensada de todas as possibilidades estruturais de uma dada Configuração Contextual (CC), apresentada – como veremos – por meio de siglas⁹ características próprias a análise empreendida. A fim de descrever o percurso teórico-metodológico utilizado na configuração de gêneros sistemicistas apresentamos a tabela abaixo:

Figura 01 - Aspectos teórico-metodológicos na configuração da EPG

	CC	Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
P O T E N C I A L S E M Â N T I C O	Campo Realiza →	Elementos OBRIGATORIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	Para CC: O que acontece com a linguagem em uso? Para EPG: O que se repete em todos os exemplares do <i>corpus</i> ?
	Relação	Elementos OPCIONAIS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	Para CC: Qual a relação entre os participantes do discurso? Para EPG: O que somente às vezes surge nos exemplares do <i>corpus</i> ?
	Modo	Elementos ITERATIVOS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer com <i>certa</i> <i>frequência</i> .	Para CC: Quais os modos de organização da linguagem no discurso? Para EPG: Que elementos (opcionais ou obrigatórios) se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso <i>corpus</i> ?

Fonte: SIMÕES (2018, p. 156).

⁸ “Hasan (1989) acredita que a EPG é a expressão verbal de uma dada Configuração Contextual (CC). A nosso ver, ela não é só a expressão verbal de uma CC, mas a expressão de toda linguagem significativa e constituinte do texto. Logo, é possível se configurar tanto os gêneros discursivos que são essencialmente verbais como os gêneros discursivos que se constituem – integral ou parcialmente – por elementos não verbais ou multimodais.” (SIMÕES, 2018, p. 129).

⁹ A fim de facilitar a visualização da estrutura do texto na composição da EPG indicamos em letras maiúsculas e em negrito, os elementos obrigatórios; em letras maiúsculas em fonte normal e parênteses, os elementos opcionais; e com seta, os elementos iterativos.

A partir da figura acima (Fig. 01), podemos compreender que a Estrutura Potencial do Gênero, se realiza da composição total dos elementos obrigatórios, opcionais e iterativos; que por sua vez foram instanciados pela Configuração Contextual (campo, relação e modo), realizados pelo Potencial Semântico¹⁰.

A seguir apresentaremos uma síntese da pesquisa de Simões (2018), a fim de indicar as Estruturas Potenciais encontradas. A partir do autor, discorreremos sobre o humor e sua colocação frente aos gêneros analisados, a saber: tira cômica, cômica seriada, autobiográfica, de aventura, livre e de homenagem.

Resultados e discussões

Iniciaremos esta seção apresentando a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial (EPG) de cada um dos gêneros investigados, como descrito por nós em outra ocasião (SIMÕES, 2018). Primeiramente a sigla da EPG, depois a maneira de ler essa sigla. A final de cada EPG discorreremos sobre como a realização (ou não) do humor e seu lugar de realização no gênero de tiras.

A tira autobiográfica

O gênero se realiza por meio da Configuração Contextual: (a) campo, onde a tira autobiográfica visa à construção de uma narração autobiográfica que pretende recordar aspectos da vida do autor da tira, com ou sem humor; (b) relação, autor e leitor; e, (c) modo, linguagem multimodal associando imagem e texto.

Da CC, ao analisarmos 20 tiras autobiográficas de *Minha Vida Ridícula* de Adão Iturrusgarai, pudemos depreender a seguinte Estrutura Potencial (EPG):

¹⁰ O potencial semântico é realizado pelo potencial semiótico ou cultura; o potencial semântico, portanto, é um “subconjunto” do potencial semiótico (HASAN, 1989, p. 101).

Figura 02 - Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira autobiográfica

$$\text{FR} \wedge \text{Ib} \wedge \text{EN} \wedge \text{P}^* \wedge [\text{Lg} \wedge (\text{FRetrat}) \wedge \text{B} \wedge (\text{On}) \wedge \text{Lt} \wedge (\text{MV}) \wedge \text{Lgl}]^* \wedge$$
$$[\text{E}^* \wedge \text{Sar} \wedge \text{Rq} \wedge \text{Tem}^*]^* \wedge \text{Aau}^* \wedge \text{C}$$

Fonte: Simões (2018, p. 159).

De posse da EPG, podemos ler, segundo Simões (2018), que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do Formato Retangular (FR), em local fixo;
- Após a realização de FR, deve-se realizar a Identificação bibliográfica (Ib), em local variado;
- Em seguida, deve-se realizar a Estrutura da Narrativa (EN), em local variado;
- Após EN, deve-se realizar em local variado o personagem (P);
- Após P, pode-se realizar em ordem aleatória¹¹, em variados lugares, Legenda (Lg), Metáfora Visual (MV) (de forma opcional), Fotoretrato (Freatrat) (de forma opcional), Balão (B), Onomatopeia (On) (de forma opcional), Linhas e Traços (Lt), Legenda Interativa (Lgl);
- Após esse grupo de elementos, pode-se realizar, em ordem aleatória, em variados lugares, Espaço (E) (de forma obrigatória), Sargeta (Sar), Requadro (Rq) e Tempo (Tem) (de forma obrigatória).
- Depois, deve-se realizar a Assinatura Autoral (Aau), em local variável.
- Por fim, realiza-se a Cor, em local fixo.

Observamos que na tira autobiográfica o humor está presente no elemento obrigatórios Estrutura Narrativa (EN), no desfecho, como apresentado na figura abaixo (Fig. 03):

¹¹ O asterisco (*) utilizado na fórmula da EPG indica realização em local variado.

Figura 03 - O humor presente na tira autobiográfica



Fonte: Simões (2018, p. 164).

Podemos analisar que, em sua maioria, portanto, o desfecho é cômico. Das 20 tiras investigadas, ele está presente em 17, o que corresponde a 85% de frequência. Logo, consideramos aqui o humor na tira autobiográfica como obrigatório, devido a sua alta frequência no texto.

A tira cômica

O gênero se realiza por meio da Configuração Contextual: (a) campo, onde a tira cômica visa à produção de uma narração ficcional curta de cunho humorístico, não biográfico; (b) relação, autor e leitor; e, (c) modo, linguagem multimodal associando imagem e texto.

Da CC, ao analisarmos 20 tiras cômicas de *Kiki* de Adão Iturrusgarai, pudemos depreender a seguinte Estrutura Potencial (EPG):

Figura 04 - Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira cômica

$\text{FR} \wedge \text{C} \wedge (\text{Sn}) \wedge \text{EN} \wedge \text{P}^* \wedge [\text{Lg} \wedge \text{B} \wedge (\text{On}) \wedge \text{Lt} \wedge \text{MV} \wedge (\text{Lgl})]^* \wedge$ $[\text{E}^* \wedge \text{Sar} \wedge \text{Rq} \wedge \text{Tem}^*]^* \wedge \text{Aau}^* \wedge \text{Ib}$

Fonte: Simões (2018, p. 188).

De posse da EPG, podemos ler, segundo Simões (2018), que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do Formato Retangular (FR), em local fixo;
- Realiza-se em seguida, de forma obrigatória, a Cor (C), em local fixo;
- Após a realização de Cor (C), pode-se realizar a Sequência da Narração (Sn);
- Em seguida, deve-se realizar a Estrutura da Narrativa (EN), em local variado;
- Depois realiza-se obrigatoriamente o Personagem ficcional (P), em local variável;
- Após EN, pode-se realizar em ordem aleatória, em variados lugares, Legenda (Lg), Metáfora Visual (MV), Balão (B), Onomatopeia (On) (de forma opcional), Linhas e Traços (Lt), Legenda Interativa (Lgl) (de forma opcional);
- Após esse grupo de elementos, pode-se realizar, em ordem aleatória, em variados lugares, Espaço (E) (de forma obrigatória), Sarjeta (Sar), Quadro (Rq) e Tempo (Tem) (de forma obrigatória).
- Em seguida, deve-se realizar a Assinatura Autoral (Aau), em local variável.
- Por fim, deve-se realizar a Identificação bibliográfica (Ib), em local fixo.

Observamos que, na tira cômica, o humor está presente no elemento obrigatórios Estrutura Narrativa (EN), no desfecho, como apresentado na figura abaixo (Fig. 05):

Figura 05 - O humor presente na tira cômica



Fonte: Simões (2018, p. 193).

Podemos analisar que, na tira cômica, como era esperado, o humor está presente nos 20 textos investigados (100%). Logo, consideramos aqui o humor na tira cômica como obrigatório.

A tira livre

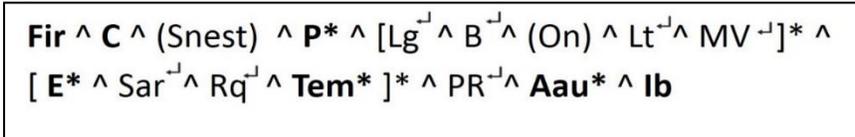
O gênero se realiza por meio da Configuração Contextual: (a) campo, onde a tira livre visa à elaboração de reflexão subjetiva acerca de uma cena descritiva construída por meio de sinestesia verbo-visual; (b) relação, autor e leitor; e, (c) modo, linguagem multimodal associando imagem e texto. Apresentamos um exemplo do gênero tira livre:

Figura 06 - O gênero tira livre



Da CC, ao analisarmos 20 tiras livres de *Quase Nada*, de Fábio Moon e Gabriel Bá, pudemos depreender a seguinte Estrutura Potencial (EPG):

Figura 07 - Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira livre



Fonte: Simões (2018, p. 213).

De posse da EPG, podemos ler, segundo Simões (2018), que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do Formato Irregular (Fir), em local fixo;
- Após a realização de Fir, deve-se realizar a Cor (C) em local fixo;
- Depois pode-se realizar com iteração a Sinestesia (Snest);
- Em seguida realiza-se o Personagem (P) em local variável;
- Após a realização de Personagem (P) pode-se realizar com iteração Legenda (Lg) e Balão (B);
- Depois pode-se realizar a Onomatopeia (On);
- Após a realização da Onomatopeia (On), pode-se realizar com iteração Linhas e Traços (Lt) e Metáfora Visual (MV);
- Em seguida deve-se realizar o Espaço (E) em local variável;
- Após a realização do Espaço (E), deve-se realizar em iteração a Sarjeta (Sar) e Raquadro (Rq);
- Depois deve-se realizar o Tempo (Tem) em local variável;
- Após a realização do Tempo (Tem), deve-se realizar em iteração o Ponto de Reflexão (PR);
- Em seguida deve-se realizar em local variável a Assinatura Autoral (Aau);
- Por fim, deve-se realizar a Identificação Bibliográfica (Ib).

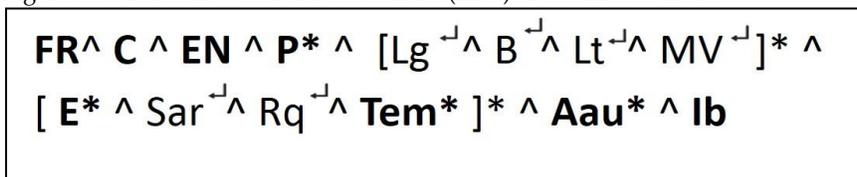
Podemos analisar que, na tira livre, o humor não é realizado em nenhum dos 20 textos investigados.

A tira cômica seriada

O gênero se realiza por meio da Configuração Contextual: (a) campo, onde a tira cômica seriada visa à construção de uma narração ficcional, longa e de cunho sequencial; (b) relação, autor e leitor; e, (c) modo, linguagem multimodal associando imagem e texto.

Da CC, ao analisarmos 20 tiras cômicas seriadas de *Ed Mort*, de Luís Fernando Veríssimo e Miguel Paiva, pudemos depreender a seguinte Estrutura Potencial (EPG):

Figura 08 - Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira cômica seriada



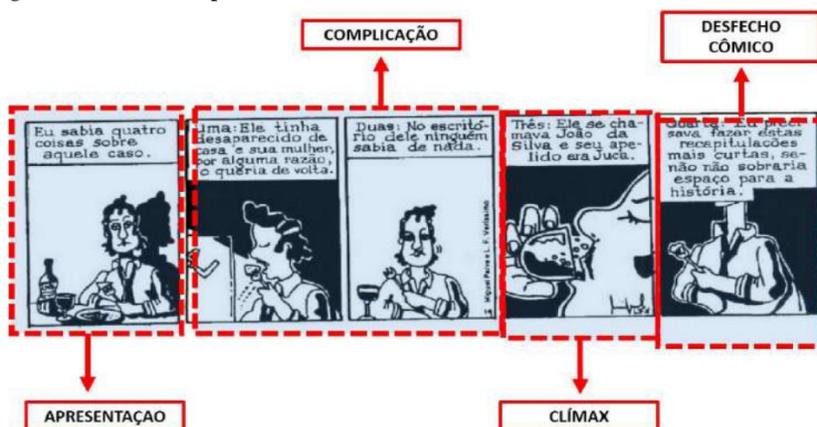
Fonte: Simões (2018, p. 243).

De posse da EPG, podemos ler, segundo Simões (2018), que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do Formato Retangular (FR), em local fixo;
- Após a realização de FR, deve-se realizar a Cor (C) em local fixo;
- Em seguida, realiza-se a Estrutura Narrativa (EM) em local fixo;
- Depois, realiza-se o Personagem (P) em local variável;
- Após a realização de Personagem (P) pode-se realizar com iteração Legenda (Lg) e Balão (B);
- Depois pode-se realizar com iteração Linhas e Traços (Lt) e Metáfora Visual (MV);
- Em seguida deve-se realizar o Espaço (E) em local variável;
- Após a realização do Espaço (E), deve-se realizar em iteração a Sarjeta (Sar) e Requadro (Rq);
- Depois deve-se realizar o Tempo (Tem) em local variável;
- Em seguida deve-se realizar em local variável a Assinatura Autoral (Aau);
- Por fim, deve-se realizar a Identificação Bibliográfica (Ib).

Observamos que, na tira cômica seriada, o humor está presente no elemento obrigatórios Estrutura Narrativa (EN), em sua maior parte no desfecho¹², como apresentado na figura abaixo (Fig. 08):

Figura 09 - O humor presente na tira cômica seriada



Fonte: Simões (2018, p. 249).

Podemos analisar que, na tira cômica seriada, sem muita novidade, o humor está presente nos 20 textos investigados (100%). Logo, consideramos aqui o humor na tira cômica seriada como obrigatório.

A tira de aventura

O gênero se realiza por meio da Configuração Contextual: (a) campo, onde a tira de aventura visa à construção de uma narrativa ficcional curta de cunho sequencial e não humorístico, cujo tema é a aventura; (b) relação, autor e leitor; e, (c) modo, linguagem multimodal associando imagem e texto. Apresentamos um exemplo do gênero tira de aventura:

¹² Uma pesquisa mais aprofundada pode revelar a frequência do humor no desfecho e em outras partes da Estrutura Narrativa. Ao que nos parece, na tira cômica, o humor está no desfecho e, na tira cômica seriada, o humor pode estar além de presente no desfecho em outras partes da Estrutura Narrativa.

Figura 10 - O gênero tira de aventura



Fonte: Simões (2018, p. 273).

Da CC, ao analisarmos 20 tiras de Aventura de *Homem-Aranha* de Stan Lee e John Romita, pudemos depreender a seguinte Estrutura Potencial (EPG):

Figura 11 - Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira de aventura

$$FR \wedge C \wedge EN \wedge P^* \wedge [Lg^{\downarrow} \wedge B^{\downarrow} \wedge (On) \wedge Lt^{\downarrow}]^* \wedge [E^* \wedge Sar^{\downarrow} \wedge Rq^{\downarrow} \wedge Tem^*]^* \wedge Dt^* \wedge LP^* \wedge (TA) \wedge Aau^* \wedge Ib$$

Fonte: Simões (2018, p. 268).

De posse da EPG, podemos ler, segundo Simões (2018), que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do Formato Retangular (FR), em local fixo;
- Realiza-se em seguida, de forma obrigatória, a Cor (C), em local fixo;
- Após a realização de Cor (C), deve-se realizar a Estrutura da Narrativa (EN), em local variado;
- Depois realiza-se obrigatoriamente o Personagem ficcional (P), em local variável;
- Após Personagem, pode-se realizar em ordem aleatória, em variados lugares, Legenda (Lg), Balão (B), Onomatopeia (On) (de forma opcional), Linhas e Traços (Lt);

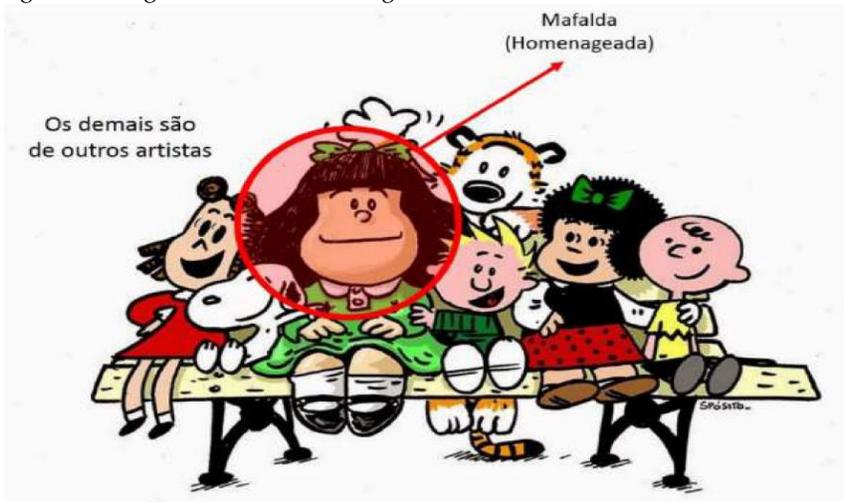
- Após esse grupo de elementos, pode-se realizar, em ordem aleatória, em variados lugares, Espaço (E) (de forma obrigatória), Sarjeta (Sar), Quadro (Rq) e Tempo (Tem) (de forma obrigatória).
- Em seguida, deve-se realiza-se a data (Dt), Licença de Publicação (LP);
- Depois pode-se realizar o título da aventura (TA);
- Em seguida, deve-se realizar a Assinatura Autoral (Aau), em local variável.
- Por fim, deve-se realizar a Identificação bibliográfica (Ib), em local fixo.

Podemos analisar que, na tira de aventura, o humor não é realizado em nenhum dos 20 textos investigados.

A tira de Homenagem

O gênero se realiza por meio da Configuração Contextual: (a) campo, onde a tira de aventura visa homenagear uma personalidade.; (b) relação, autor e leitor; e, (c) modo, linguagem multimodal associando imagem e texto. Apresentamos um exemplo do gênero tira de homenagem:

Figura 12 - O gênero tira de homenagem



Da CC, ao analisarmos 20 tiras de homenagem dos 50 anos de Mafalda, pudemos depreender a seguinte Estrutura Potencial (EPG):

Figura 13 - Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira de homenagem

$\mathbf{HM}^* \wedge \mathbf{C} \wedge \mathbf{P}^* \wedge \mathbf{EnP} \wedge (\mathbf{Dcl}) \wedge [\mathbf{Lg} \wedge \mathbf{B} \wedge (\mathbf{On}) \wedge \mathbf{Lt} \wedge (\mathbf{MV}) \wedge \mathbf{Lgl}]^* \wedge (\mathbf{Tit}) \wedge [(\mathbf{RAN}) \wedge \mathbf{Sar} \wedge \mathbf{Rq}]^* \wedge \mathbf{Aau}^*$
--

Fonte: Simões (2018, p. 296).

De posse da EPG, podemos ler, segundo Simões (2018), que:

- A produção do texto inicia-se com a realização da Homenagem), em local variável;
- Realiza-se em seguida, de forma obrigatória, a Cor (C), em local fixo;
- Após a realização de Cor (C), realiza-se o Personagem Homenageado (P), em local variável;
- Em seguida, pode-se realizar de forma iterativa o Encontro de personagens (EnP);
- Depois, pode-se realizar a Declaração (Dcl);
- Após Dcl, pode-se realizar em ordem aleatória, em variados lugares, Legenda (Lg), Metáfora Visual (MV) (de forma opcional), Balão (B), Onomatopeia (On) (de forma opcional), Linhas e Traços (Lt), Legenda Interativa (LgI) (de forma opcional);
- Depois, pode-se realizar o título (Tit);
- Ainda pode-se realizar, em ordem aleatória, em variados lugares, Recordar acontecimentos em forma de narração (RAN) (de forma opcional); e Sarjeta (Sar), Retângulo (Rq) (de forma iterativa).

Podemos analisar que, na tira de homenagem, o humor não é realizado em nenhum dos 20 textos investigados.

Feitas as nossas exposições passemos às nossas considerações finais sobre o assunto.

Considerações finais

A partir de Simões (2018), apresentamos a Estrutura Potencial dos gêneros de tiras (cômica, cômica seriada, de aventura, autobiográfica, livre e de homenagem). Diante de tal análise buscamos identificar a presença do humor e sua localização. Podemos dizer que na Estrutura Potencial do Gênero tira autobiográfica de *Minha Vida Ridícula* o humor está presente no elemento obrigatório EN (Estrutura Narrativa). Das 20 tiras investigadas, 85% (17) possuem desfecho cômico. Nas Estruturas Potenciais do Gênero tira cômica de *Kiki* e da tira cômica seriada de Ed. Mort, das 20 tiras de cada gênero, o humor também está presente na Estrutura Narrativa (EN), realizando-se em cada um dos exemplares investigados. Em nosso corpus de estudo, o humor não está presente em nenhuma Estrutura Potencial dos Gêneros tira livre, tira de aventura e de homenagem. Concluímos, portanto, que dos seis gêneros de tiras, as tiras autobiográfica, cômica e cômica-seriada apresentam o humor como elemento constituinte do gênero, sendo este um aspecto relevante – até mesmo seu DNA (CARMELINO; RAMOS, 2018), visto a sua alta frequência, que consideramos “obrigatória.” Esse humor se localiza no elemento obrigatório *Estrutura Narrativa* (em sua maior parte no desfecho). O humor, embora possa ocorrer como estratégia textual, não se constitui em um elemento genérico das tiras de aventura, livre e de homenagem.

Por fim, sendo gêneros distintos, acreditamos também que cada um dos três gêneros também deva realizar o humor de maneira particular – se mais visual (linguagem dos quadrinhos) ou verbal, se centrada no protagonista ou coadjuvante, se mais por balão ou por legenda, etc. –, o que deixamos para comprovar em futuras pesquisas, que se realizarão ao investigarmos com maior profundidade a unidade de textura das tiras cômica, cômica-seriada e autobiográfica.

Referências

- CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. **Gêneros humorísticos em análise**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.
- HALLIDAY, M. A. K. **El Lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. Tradução de Jorge Ferreiro Santana. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- HASAN, R. The structure of a text the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989.
- MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMOS, P. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.
- RAMOS, P. **Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014.
- RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.
- SIMÕES, A. C. **A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa**. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- VERGUEIRO, W; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-41.

A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO NA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Flávia Medeiros Álvaro Machado

Atualmente abordar sobre os Estudos da Linguística Cognitiva é ainda é uma tarefa desafiadora para muitos pesquisadores e estudantes da área, pois as linhas de pesquisas implicam em diferentes teorias que sustenta uma tese. A Linguística Cognitiva visa a linguagem como análise perspectivada por meio do conhecimento, pelas conexões linguísticas e culturais, bem como pela própria experiência humana no mundo. Discorrer sobre os fenômenos descritos pela Linguística Cognitiva e a construção do conceito de *significado*, estabelecendo relações com os demais Estudos Linguísticos, é o que fundamenta a discussão deste artigo.

A Linguística Cognitiva é cotejada com as demais abordagens linguísticas, com o objetivo de contribuir para pesquisas na área de organização do conhecimento funcional-cognitivista. Para isso, torna-se necessário contextualizar ao leitor sobre o que de fato subsidie a teoria da Linguística Cognitiva em relação ao *significado* ou sentido lexical.

Segundo Silva (2008), a Linguística Cognitiva teve início na década de 70, incentivada pelo interesse do fenômeno da Significação e pela investigação da Psicolinguística em relação aos protótipos no processo de categorização (ROSCH, 1978). No entanto, somente nos anos 90 é que a Linguística Cognitiva começa a se consolidar com os linguistas norte-americanos da Califórnia (EUA), sendo os pesquisadores George Lakoff (1987), Ronald Langacker (1987) e Leonardo Talmy (1978)¹.

¹ Os Estudos do Português em espaço Lusófono em Programas de pós-graduação sobre o português desenvolvidos e orientados por linguistas estrangeiros e por

Os fundadores da Linguística Cognitiva foram protagonistas do movimento, a qual se deu início na fundação da Associação Internacional da Linguística Cognitiva - *International Cognitive Linguistics Association*² (1990)³. Em termos gerais, este capítulo visa mapear as linhas de pesquisas da Linguística Cognitiva com o propósito de compreender o *significado* que se manifesta em ocorrências lexicáticas, dando ênfase às teorias que contribuem para realizar quaisquer que seja o *corpus* de pesquisa, cuja análise é o *significado* ou sentido lexical. Pensando teoricamente e de acordo com Lakoff (1987, p. 126) o *significado* tem uma experiência social e individual:

[o] *significado não é uma coisa*; ele envolve o que é significativo para nós. **Nada é significativo em si mesmo**. A significatividade deriva da experiência da atuação como um ser de um certo tipo em um ambiente de um certo tipo. (LAKOFF, 1987, p. 126, grifos da autora)

A Linguística Cognitiva busca em seu escopo, enaltecer o *significado* ou o sentido lexical de ocorrências lexicáticas, sejam em processos sintagmáticos e/ou em processos cognitivos semântico-pragmático. Com isso, Feltes (2007, p. 183) argumenta que o

linguistas portugueses e brasileiros ocorrem na (1) Alemanha com Seminários de Linguística Cognitiva do Português; na (2) Inglaterra com as construções impessoais no Português Europeu - Universidade de Manchester (sob orientação de William Croft); e nos (3) EUA em há grupos de pesquisa que Estuda o Português Brasileiro.

² Ressalta-se que na mesma época surgem em paralelo com os mesmos princípios teóricos pesquisas que também vieram a contribuir significativamente para a área, uma visão de conjunto de investigações realizadas por diferentes pesquisadores (RUDZKA-OSTYN, 1988), (TSOHATZIDIS, 1990), (GEIGER; RUDZKA-OSTYN, 1993), (TAYLOR; MACLAURY, 1995), (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996), (VERSPoor; LEE; SWEETSER, 1997).

³ Em agosto de 2007, foi fundada a Associação Brasileira de Linguística Cognitiva, presidida por Maria Margarida Salomão, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pioneira nos estudos de Linguística Cognitiva no Brasil, durante a “IV Conferência de Linguística e Cognição”.

conceito de *significado* é amplo, dando importância ao sentido lexical nos processos semântico-pragmático:

[o]s **sentidos se multiplicam** porque a **mente constrói na experiência**, numa **experiência com os outros**, uma experiência reconstruída pela memória dessas experiências ou pelo **sentido das interações que geraram esses sentidos**, que os transformaram e que, de um modo ou de outro, em diferentes graus de consistência, orientaram nossa vida interior e nossos modos de convivência. (FELTES, 2007, p. 183, grifos da autora)

A Linguística Cognitiva e outras teorias linguísticas são distintas sobre a tese da autonomia da linguagem. Com isso, percebe-se que para compreender a definição do *significado*, que é uma ampla discussão, necessita-se compreender também as linhas de pesquisa da Linguística Cognitiva, mesmo com uma oposição em relação ao estruturalismo e o gerativismo da linguagem em relação ao uso funcional da língua, no estruturalismo linguístico se estuda a linguagem na sua própria estrutura morfossintática, como princípios constitutivos e dinâmicos, e como se conceptualiza as coisas ao redor (aspectos extralinguísticos). Em relação ao gerativismo (cf. Chomsky) procura-se defender a faculdade da linguagem como um componente autônomo da mente.

No entanto, como fora mencionado, a Linguística Cognitiva não concorda com essas teses argumentativas do estruturalismo e gerativismo, pois, a conceptualização de domínios abstratos ocorre em termos metafóricos, a partir do domínio espacial e deve ser explicada pelos aspectos semânticos-funcionais do uso da língua em contextos sociais, culturais e individuais. Conforme o ponto de vista de Lakoff (1987), a Linguística Cognitiva se aprofunda na função cognitivista da linguagem, em relação aos processos sistêmico-funcionais, sócio-interacionais e culturais, como também estuda a língua em uso, sob o contexto da conceptualização, a categorização, o processamento da interação, e a experiência do indivíduo, social e cultural.

A Linguística Cognitiva ainda é pouco conhecida e desde as pesquisas sobre o *significado*, se destacaram na área, a fim de ampliar as pesquisas com novos pesquisadores que procuram a área como marco teórico para sustentar as metodologias de pesquisas. O paradigma científico contemporâneo tendo como finalidade de estudar o domínio complexo da *cognição humana*⁴ através da interdisciplinaridade de domínios científicos, como a neurologia, a inteligência artificial, a psicologia, a linguística, a filosofia e a antropologia, como também, questões que envolvem o processamento da linguagem, aprendizagem, compreensão, tradução, interpretação que são experimentados individualmente e socialmente em sua forma biológica.

Destacando um pouco mais sobre a *Linguística Cognitiva e Ciência Cognitiva*, pelo ponto de vista dos fundadores-pesquisadores da área, em que argumentam que a Linguística Cognitiva é interdisciplinar⁵ e assume o interacionismo em relação à cognição, mediada pelas estruturas mentais que se ocupa da linguagem com um dos meios de conhecimento. Entende-se que a linguagem é parte da cognição, interagindo com a percepção, atenção, memória, raciocínio, contribuindo para o estudo da cognição. Desta maneira, Gibbs (1996), esclarece que a investigação cognitiva da linguagem, encontram-se caracterizados pelos modelos cognitivos idealizados, metáforas e metonímias conceptuais, protótipos e esquemas imagéticos.

Portanto, a Linguística Cognitiva estuda unidades e estruturas funcionais do uso da língua, não de forma autônoma, mas pelas capacidades de atividades mentais (manifestações cognitivas), tendo a língua como um instrumento de informação, de

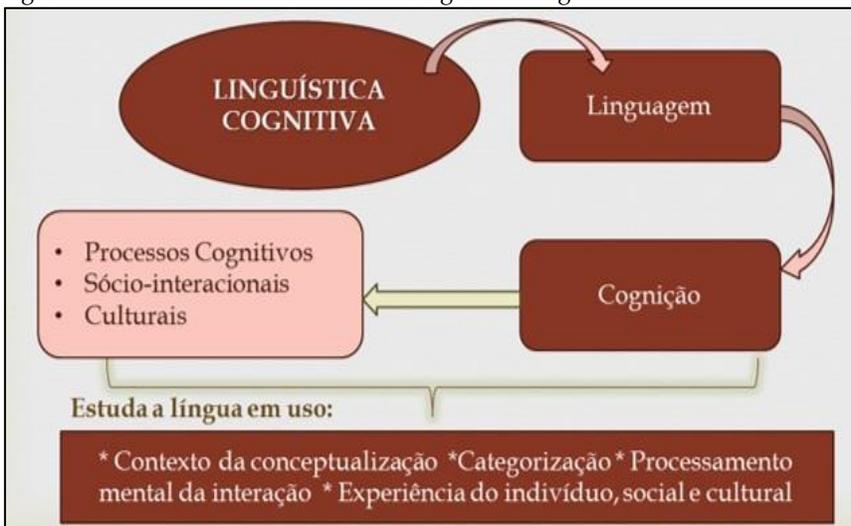
⁴Com referências aos problemas de representação e organização do conhecimento, questões de processamento da linguagem e aprendizagem, dos mecanismos de apreensão da experiência e da vivência biológica, cultural e social.

⁵Os Estudos Interdisciplinares são encontrados nas pesquisas em Psicolinguísticas e Neurolinguísticas; nos Estudos de poética cognitiva; nos Estudos computacionais e de Inteligência Artificial (modelo computacionalmente plausível de criatividade no quadro da Teoria da Integração Conceptual).

organização, de processamento e de transmissão, ou seja, a linguística funcional e cognitivista estão centradas no uso da língua em fusão aos estudos do Cognitivismo e do Funcionalismo, ambos estão intrinsecamente correlacionados. De modo geral a Linguística Funcional estuda a interação do uso da língua, já a Linguística Cognitiva tem o foco na linguagem natural como meio de organizar, processar e de transmitir o pensamento, baseado na organização conceptual, nos princípios de categorização, mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.

As características estruturais da categorização linguística, como os protótipos, polissemia, modelos cognitivos, metáfora e imagens mentais, bem como os princípios funcionais da organização linguística (iconicidade e naturalidade), a interface conceptual entre a sintaxe e a semântica, tendo como base a pragmática, relacionada à experiência da língua em uso, e a relação entre linguagem e pensamento, que inclui o relativismo e os universais conceptuais, são de total interesse especial para os Estudos da Linguística Cognitiva.

Figura 1 - Visão Geral dos Estudos da Linguística Cognitiva



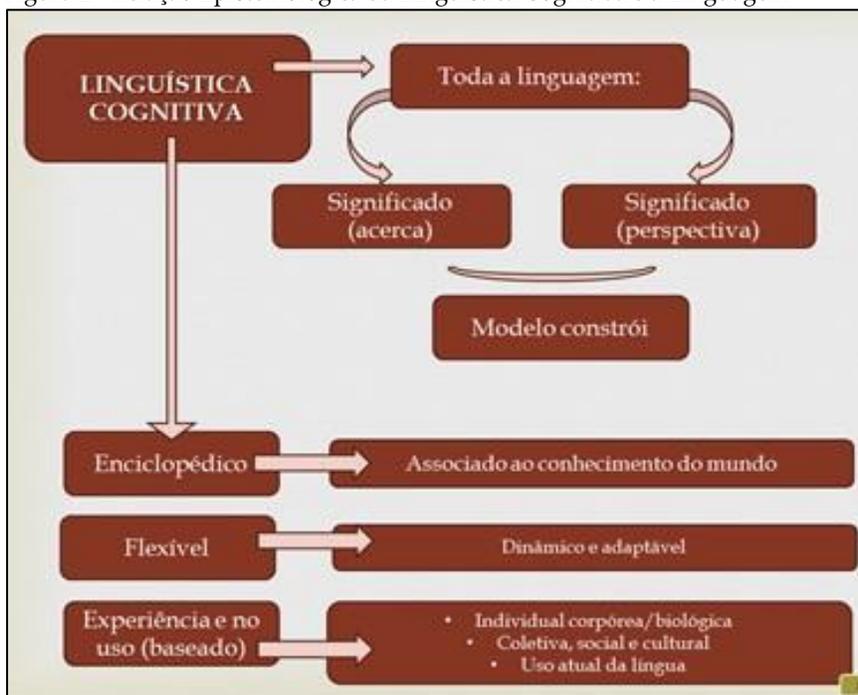
Fonte: elaborado pela autora.

De forma a elucidar e com base em Silva (2008) a Linguística Cognitiva é mais um *arquipélago* do que uma ilha de pesquisas. Para isso os Estudos da Linguística Cognitiva, pesquisada amplamente pelo autor em Portugal, apresenta uma visão geral dos conceitos fundamentais que se dialoga nos estudos cognitivismo da língua em uso, como destacado na Figura 1.

Apesar da sua diversidade teórica e metodológica, a Linguística Cognitiva assume que a linguagem é parte integrante da cognição (e não um “módulo” separado). Se fundamenta em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental da interação e da experiência individual, social e cultural.

A aplicação do cognitivismo à linguística constituiu uma alternativa ao paradigma destacado pelo gerativismo, o qual dominou o panorama dos estudos linguísticos. Todavia, a medida em que se passou a compreender o fenómeno da linguagem relacionando o resultado pela experiência física, social e cultural de um indivíduo, onde a cognição assume um papel fundamental para as ciências cognitivas. A medida em que a linguagem categoriza, pela sua função em uso e contribui para o conhecimento do realismo biossociocultural da linguagem em uso, ao mesmo tempo lhe impõe uma organização, estrutura e construção da linguagem exigirá do indivíduo a interação da experiência corpórea e de conhecimento de mundo. Com base em Lakoff (1987), essa relação intrínseca com o *corpo-linguagem-mundo* é o princípio do *experientialismo* corpóreo da funcionalidade da língua no mundo, o que diferencia do *objetivismo* pré-cognitivistas tradicionais. Em suma, o autor destaca que outras “linguísticas cognitivas”, que também estudam a linguagem como um fenómeno mental, como a Gramática Gerativa, são distintas. Nesse sentido, conclui-se que a Linguística Cognitiva toma a *linguagem*, não como objeto, mas como meio da relação epistemológica e procura saber como é que a linguagem contribui para o conhecimento do mundo.

Figura 2 - Relação Epistemológica da Linguística Cognitiva e a Linguagem



Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 2, resume especificamente como a Linguística Cognitiva assume em seus aspectos teóricos. A visão epistemológica é que *toda a linguagem* está correlacionada ao *significado* que o *cerca* e o *significado* *perspectivado*, ou seja, não reflete objetivamente o mundo, mas visa modelar, construir de maneira funcional ou por perspectivas sociais e culturais. Assim, a Linguística Cognitiva compreende três relações da linguagem em uso: (a) conhecimento enciclopédico que não é autônomo e nem separado de outras capacidades cognitivas, pois está associado ao conhecimento do mundo; (b) linguagem dinâmica, adaptável e flexível às mudanças linguísticas e culturais de mundo; e, (c) experiência e uso da língua, encontra-se baseada na experiência individual corpórea ou biológica e na experiência coletiva, social e cultural.

De forma a conduzir ao leitor neste artigo, e pelo curto espaço de redação, será apresentado os fenômenos e os temas que as literaturas que foram realizadas na área, nos últimos anos, que se destacaram nos Estudos da Linguística Cognitiva, e que resultaram em três principais linhas de investigação:

- (a) Semântica Cognitiva – uma proposta que procura perceber a interação entre o *significado* presente no dicionário e os conhecimentos enciclopédicos. Esta concepção de semântica, inseparável da pragmática, deu lugar aos conceitos do *modelo cognitivo idealizado* proposto por Lakoff (1987), do *domínio cognitivo* desenvolvido por Langacker (1987, 1991), e do *espaço mental* construído por Fauconnier (1984). Com base nas relações entre a estrutura conceitual da língua e o processo de construção do sentido, a partir do contexto e conhecimento de mundo do indivíduo analisado, é o conteúdo que a Semântica Cognitiva nas investigações dos aspectos gerais da linguagem humana. De acordo com Silva (2008), a Semântica Cognitiva visa estudar a Semântica Lexical e a Semântica de Lexicologia, dentro desses estudos, os temas e fenômenos analisadas são os seguintes: (1) *Significado* lexical e a polissemia (fenômeno redescoberto pela Semântica Cognitiva e que está na base do seu próprio desenvolvimento); (2) Conceptualização e expressão linguística de relações espaciais (uma das temáticas centrais dos estudos cognitivos); (3) Metáfora e metonímias conceptuais, sobretudo no quadro da popular Teoria da Metáfora Conceptual; (4) Mesclagem conceptual na linha da Teoria da Integração Conceptual; (5) Conceptualização e verbalização de emoções (outra temática popular nos estudos cognitivos); (6) Expressões idiomáticas; (7) Semântica morfológica; (8) Variação lexical⁶.

⁶ Projeto de sociolexicologia quantitativa sobre Convergência e Divergência no Léxico do Português - CONDIVport (SILVA, 2006).

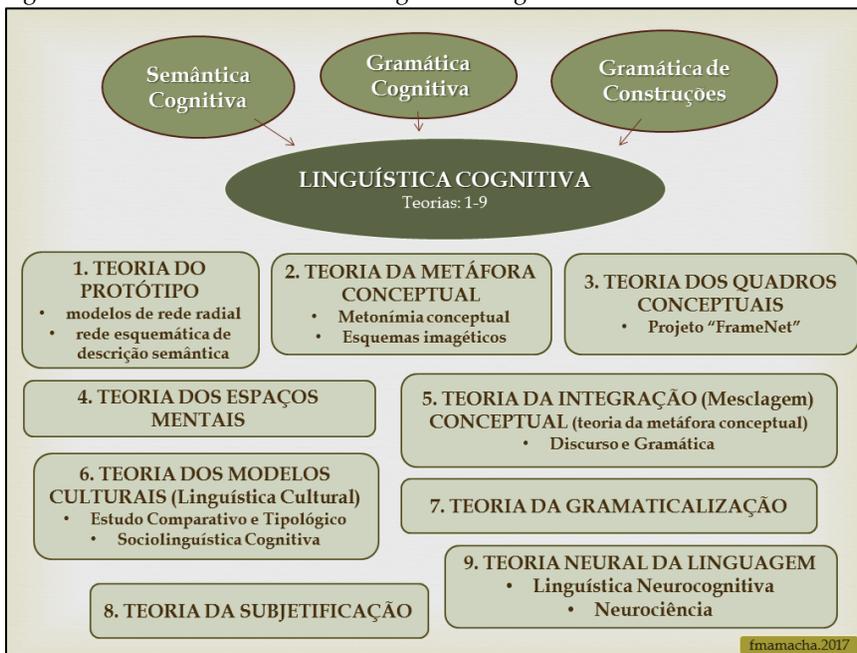
- (b) Gramática Cognitiva - uma proposta que considera a gramática como um conjunto organizado de unidades simbólicas, resultante da articulação entre uma dimensão semântica e uma dimensão formal (constituída pelo léxico, morfologia e sintaxe). A *forma* e o *significado* são dependentes, pois qualquer alteração na *forma* haverá implicações no *significado* e vice-versa (LANGACKER, 1987, 1991). No modelo gramatical a Gramática do Português em estudos, são os seguintes temas: (1) Transitividade e construções transitivas; (2) Construções perceptivas; (3) Infinitivo flexionado; (4) Subordinação adverbial; (5) Construções possessivas e existenciais; (6) Construções impessoais; (7) Processos de interação entre o *significado* do verbo e do *significado* da construção (quadro da Gramática de Construções); (8) Gramática e Cognição⁷.
- (c) Gramática de Construções – uma proposta construída em torno do conceito de construção, unidade básica da gramática, com dois percursos diferentes: (1) um menos formalizado, aproximado com a gramática de Langacker, seguido por Goldberg (1995); e outro, (2) altamente formalizado, próximo até das orientações generativistas (FILLMORE e KAY, 1988). Propõe que as expressões linguísticas, desde as mais simples às mais complexas, se constituem em unidades simbólicas, tendo como base correspondente entre a *forma* e o *significado* (GOLDBERG, 1995).

As linhas de investigação da Linguística Cognitiva: Semântica Cognitiva, Gramática Cognitiva e Gramática de Construções que foram resumidamente apresentadas nos parágrafos acima, são pesquisas que deram notoriedade e foram realizadas nos EUA e na

⁷ Projeto da Faculdade de Letras de Lisboa - Estudos sobre Linguagem e Cognição (FARIA e BATORÉO, 1996 - 2000), no âmbito do Projeto luso-brasileiro "A Gramaticalização das Relações Espaço-Temporais em Português".

Europa com ímpeto de construir o *significado* com as contribuições da Linguística Cognitiva. No entanto, o arquipélago que a área se revela, é estudado também em nove teorias, que visam sustentar as pesquisas na área. O artigo não explora cada panorâmico teórico, mas apresenta uma síntese do que descreve a teoria, conforme o diagrama da Figura 3:

Figura 3 - Panorâmico Teórico da Linguística Cognitiva



Fonte: elaborado pela autora.

A Linguística Cognitiva é o resultado da confluência das linhas de investigação, de onde se destacam as seguintes teorias que foram desenvolvidas e construídas em pesquisas:

- 1. Teoria do Protótipo** - discutida por Taylor (1995) e Geeraerts (1997), dos modelos de rede radial estudada por Lakoff (1987), da rede esquemática discutida por Langacker (1987), e da descrição semântica, com particularidade de incidência no

fenômeno da polissemia. *A teoria do Protótipo é um modelo de explicação do fenômeno da categorização (rede radial e esquemática, descrição semântica), partindo do princípio de que não é possível encontrar um conjunto de traços sêmicos comuns a todos os membros de uma categoria. A categorização de um determinado exemplar não se faz por exclusão das propriedades que separam os membros de uma categoria, mas sim pelo reconhecimento dos semas que podem aproximar por categorias lexicais. Nota-se que existem categorias com exemplares mais representativos, ou seja, mais prototípicos do que outros, os quais se dispõem pelas margens do protótipo e que constituem os membros periféricos do protótipo.*

2. **Teoria da Metáfora Conceptual** – foi apresentada por Lakoff e Johnson (1980, 1999) e reafirmado nos estudos de Lakoff (1993), da metonímia conceptual foi discutido amplamente por Panther e Radden (1999) e em relação aos esquemas imagéticos, Hampe (2005) aprofunda as discussões científicas. A teoria da metáfora conceptual é um modelo que parte da hipótese de que a metáfora não é apenas uma figura estilística, mas sim um processo cognitivo, à semelhança da metonímia, que partindo do uso linguístico em interação com a experiência sensorial e cultural, torna abstratos conceitos originariamente concretos (LAKOFF, 1987, 1993; TURNER, 1991, 1996).
3. **Teoria dos Quadros Conceptuais** – desenvolvida por Fillmore (1985) com a implementação descritiva pelo projeto *FrameNet*. A teoria dos quadros conceptuais, ou semântica de frames, refere-se a uma estrutura conceptual que se depende do uso da linguagem, considerando-se uma relação estreita entre os elementos que a compõem. As estruturas de conhecimento que compõem um frame estão diretamente relacionadas com as experiências do falante, e com o seu conhecimento enciclopédico, ou seja, é o conhecimento de mundo

construídas a partir das vivências e experiências humanas (individuais e coletivas).

4. **Teoria dos Espaços Mentais** - discutida por Fauconnier (1985, 1997). A teoria dos espaços mentais analisa a linguagem, não ligada diretamente com o mundo real ou metafísico; mas no meio, em que ocorre um extenso processo de construção mental, que não reproduz nem as situações-alvo do mundo real e nem das expressões linguísticas que são responsáveis por organizar o *significado*. Considera-se um nível intermediário conhecido como “cognitivo”, o que é distinto do conteúdo objetivo e da estrutura linguística. A construção do sentido se faz quando a língua é usada e é determinada por formas linguísticas que constroem um discurso, e por uma série de pistas extralinguísticas que incluem informações dadas, esquema acessível, manifestações pragmáticas, expectativas.
5. **Teoria da Integração (ou Mesclagem) Conceptual** – conhecida como a *Blending Theory* que fora difundida por Fauconnier e Turner (2002), a qual complementa a teoria da metáfora conceptual, sendo considerada de grande alcance no discurso e na gramática. A teoria é compreendida como um “compartimento” para o processamento de informações disponíveis na memória de trabalho, dos espaços mentais que foram postulados inicialmente como uma resposta aos problemas das teorias clássicas de referência, sendo que a partir deles que se constituiu a teoria, a qual está também voltada para a compreensão *online* do *significado*. O seu caráter dinâmico e processual, se constitui como um instrumento de extrema preciosidade e valioso para a incorporação definitiva, nas semânticas de inspiração cognitivista funcionalista, de uma concepção não retificatória do *significado*, ou seja, é uma concepção na qual o *significado* é visto como produto de uma construção sociocognitiva.

6. **Teoria dos Modelos Culturais ou Modelos Cognitivos Idealizados** - debruçando-se a Linguística Cultural estuda por Palmer (1996), Lakoff (1996), Tomasello (1999), desdobrando-se nos estudos comparativos e tipológicos, e da Sociolinguística Cognitiva. Os Modelos Culturais ou Modelos Cognitivos Idealizados são construções cognitivas advindas de práticas socioculturais que acomodam vários domínios do conhecimento humano. Os modelos desempenham um papel imprescindível para a cognição humana, ou seja, trata-se de o uso amplo conjunto de experiências adquiridas durante toda uma vida. Nesse caso, os modelos são toda a estrutura de conhecimento de mundo, distribuída na mente de forma organizada e processada cognitivamente. De acordo com Feltes (2011), os modelos cognitivos podem também ser entendidos como modelos culturais, uma vez que a nossa percepção de mundo está obrigatoriamente relacionada à nossa experiência humana de base sensorio-motora, social e cultural. Esses modelos culturais não possuem informações completas, uma vez que sua natureza social lhes permite modificar-se e adaptar-se a variadas situações, não sendo, assim, internalizados de forma decisória, mas produzidos e reproduzidos de acordo com diferentes propósitos. Os modelos cognitivos que são oriundos das experiências sensorio-motoras e culturais, abarcam uma série de conhecimentos que são armazenados em nossa memória de longo prazo e regulados pela linguagem. Esses modelos, embora estáveis, não são estruturas inflexíveis na medida em que podem ser modificados, acrescentando ou retirando informações, de acordo com as experiências individuais e sociais. Lakoff (1987) aponta para cinco tipos básicos de modelos cognitivos: esquema de imagens; proposicionais; metonímicos; metafóricos; simbólicos.
7. **Teoria da Gramaticalização** - estudada numa perspectiva histórica, na qual, em geral, se prefere o termo

gramaticalização, ou numa perspectiva sincrônica, na qual o termo utilizado é o de gramaticização. Na perspectiva histórica, a gramaticalização é um subconjunto da mudança linguística, que está sujeita a mudanças e a certos processos gerais. Por exemplo, quando um item lexical assume uma nova construção, como um item gramatical ou quando itens gramaticais se tornam ainda mais gramaticais, podendo mudar de categoria sintática, ou seja, uma recategorização que recebe propriedades funcionais na sentença, sofrendo alterações semânticas e fonológicas. De forma a simplificar, a teoria da gramaticalização são processos estudados a partir das relações entre o léxico e a gramática (HOPPER, TRAUGOTT, 1993; TRAUGOTT, DASHER, 2002).

8. **Teoria da Subjetificação** - constituem processos de perspectivação conceptual e mudança de significado no sentido de um maior envolvimento do conceptualizador (locutor), ou seja, a subjetificação trata da intromissão da sua perspectiva ou atitude (a intersubjetificação, trata do sentido de maior saliência da relação entre locutor e interlocutor). Nas abordagens cognitivistas e funcionalistas da mudança semântica e da gramaticalização, a subjetificação e intersubjetificação ocupam um lugar central nos estudos. Como processos de mudança semântica, revelam-se bastante regulares e produtivos, como a uma construção gramatical de um significado relativamente mais objetivo para um significado, mais subjetivo do que os casos no sentido inverso (ATHANASIADOU, CANAKIS, CORNILLIE, 2006).

9. **Teoria Neural da Linguagem** - desenvolvida também pelo ramo da *Linguística Neurocognitiva*, mais especificamente envolvida na vasta área das Neurociências. Na obra recente de Kristiansen (2006), é possível encontrar uma visão de conjunto de aplicações atuais, perspectivas futuras e domínios de investigação interdisciplinar envolvendo a Linguística

Cognitiva e as áreas da Psicologia, Antropologia, Poética Cognitiva, Ciências da Comunicação, Inteligência Artificial e Ciências da Computação (LAKOFF, 1993).

Diante do que a Linguística Cognitiva propõe, é necessário compreender os postulados do paradigma cognitivista, tomo como base dois autores/pesquisadores como referência para às considerações da linha de raciocínio deste artigo.

Conforme enuncia Lakoff (1987) a construção do *Significado está correlacionada, primeiramente ao pensamento é embodied*, isto é, sistemas categorizadores e conceituais que decorrem da experiência corporal e social. Sendo assim, o pensamento é imaginativo, não é apenas *mirror of nature*, que se manifesta através de processos cognitivos como a metáfora, a metonímia e imagens mentais, o que é capaz de ir para além da representação imediata da realidade. Dessa forma, o pensamento tem *gestalt properties* e tão logo não é atomista; para isso, os conceitos não são apenas o resultado da simples justaposição de semas e unidades individuais, e por isso, toda a construção do *significado* é ampla em sua categoria de conceptualização.

Acrescenta Langacker (1987), que o estudo da linguagem não se separa da função cognitiva e comunicativa, partindo da análise do seu uso e não do seu funcionamento teórico. Para o autor, a categorização da realidade não se realiza, a partir de condições necessárias e suficientes, pois segundo os postulados da semântica componencial generativista, mas sim ocorre a partir de relações conceituais, de aproximação e/ou afastamento em relação ao protótipo. Sendo assim, a função primária da linguagem é a significação, o que a torna eminentemente simbólica e a gramática não se separa da semântica, pois também ela é representativa e estruturadora do componente semântico-pragmático. Nesse ponto de vista a linguagem deve ser entendida como uma entidade dinâmica, em que os componentes semântica-pragmática e semântica-gramática estão em continuidade e não em construção dicotomia do item lexical. Como uma evolução contínua, a

gramática se mantém ou se modifica pelo uso linguístico sistêmico-funcional em seus aspectos morfossintaxe e semântico-pragmático.

Considerações finais

A guisa de conclusão, destaca-se nesse artigo uma abordagem da relação da construção do *significado* e as contribuições de pesquisas e teóricas da Linguística Cognitiva. Um ponto de vista que tem como base a ideia de integração conceptual que permite levar a cabo o objetivo de compreender que construir o *significado* que se desenvolve por modelos não retificatórios de descrição semântica, mas, de todo o processo da construção do *significado* ou sentido lexical. O qual depende do estudo em que será realizado nas várias áreas de investigação do léxico, da gramática e discurso. Podendo ser também em nível semântico lexical, com perspectivas no estudo do léxico, nas análises de importantes fenômenos que são poucos investigados. Na exploração da interface conceptual entre léxico e gramática, a semântica e sintaxe, a semântica e discurso, e entre fatores conceptuais, discursivos e variacionais, como característica geral, a assunção da centralidade do *significado* na arquitetura sistêmico-funcional da língua.

Nesta concepção se destaca o diálogo interdisciplinar (linguística funcionalista) vinculando as ciências cognitivas e ciências sociais que exploram as relações entre linguagem, cognição e cultura. As quais as contribuem para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a aquisição da linguagem, patologia linguística e, não menos importante, numa certa medida, também se estende para estudos tipológicos, comparativos e sociolinguísticos. Por fim, acredita-se que um processo sintagmático e semântico-pragmático do uso da linguagem em que linguistas cognitivos que desenvolvem pesquisas voltadas à Gramática, como linguística de *corpus*, garante uma opção metodológica para uma análise gramatical que está baseada no uso.

Referências

- BATORÉO, H. J. **Contribuição para a Caracterização da Interface Expressão Linguística - Cognição Espacial no Português Europeu: Abordagem Psicolinguística da Expressão do Espaço em Narrativas Provocadas.** Dissertação de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa, 1996.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use.** New York: Praeger, 1986.
- CROFT, W. **Syntactic Categories and Grammatical Relations: the cognitive organization of information.** Chicago e London: The University of Chicago Press, 1991.
- FAUCONNIER, G. **Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language.** Cambridge, Mass. and London: Mit Press/Bradford, 1985.
- FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. (Orgs.). **Spaces, Worlds, and Grammar.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- FILLMORE, C. J. Frames and the semantics of understanding. **Revista Quaderni di Semantica**, v. 2, p. 222-254. 1985.
- FILLMORE, C. J.; KAY, P. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. **Revista Language**, v. 64, p. 501-538. 1988.
- GEERAERTS, D. **Diachronic Prototype Semantics.** A Contribution to Historical Lexicology. Oxford, Oxford University Press. 1997.
- GEIGER, R.; RUDZKA-OSTYN; B. (Orgs.). **Conceptualizations and Mental Processing in Language.** Cognitive Linguistics Research, 3. Berlin - New York, Mouton de Gruyter, 1993.
- GIBBS, R. W. **What's cognitive about cognitive linguistics?.** In: Casad (Org.), p. 27-53. 1996.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure.** Chicago, The University of Chicago Press. 1995.

- HIRAGA, M.; SINHA, C.; WILCOX, S. (Orgs.). **Cultural, Psychological and Typological Issues in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993.
- JOHNSON, M. **The Body in the Mind**. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. **Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LAKOFF, G. **Women, Fire, and Dangerous Things**. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G. **Moral Politics: What Conservatives Know that Liberals Don't**, Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- LAKOFF, G. **The contemporary theory of metaphor**. In: Ortony (ed.), p. 202-251. 1993.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press. 1980.
- LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**. Theoretical Prerequisites. v. 1 Stanford. California, Stanford University Press. 1987.
- LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**. Descriptive Application. v. 2 Stanford, California, Stanford University Press. 1991.
- ROSCH, E. Principles of categorization. In: E. Rosch & B. Lloyd (eds.), 1978.
- RUDZKA-OSTYN, B. (Org.). **Topics in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1988.
- SCHANK, Roger C.; ABELSON, R. P. **Scripts, plans, goals, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers, 1977

SILVA, A. S. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Facfil**. Universidade Católica. Faculdade de Filosofia de Braga. Braga. 2008.

TALMY, Leonard. Figure and ground in complex sentences. In: Greenberg, J. (Org.). **Universals of Human Language**, v. 4, p. 625-649, 1978.

TAYLOR, J. R. **Linguistic Categorization**. Prototypes in Linguistic Theory, 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 1995.

TAYLOR, J. R.; MACLAURY, R. E. (Orgs.). **Language and the Cognitive Construal of the World**. Berlin - New York: Mouton de Gruyter, 1995.

TSOHATZIDIS, S. L. (Org.). **Meanings and Prototypes**. Studies in Linguistic Categorization, London and New York: Routledge. 1990.

VERSPoor, M.; LEE, K. D.; SWEETSER, E. (Orgs.). **Lexical and Syntactic Constructions and the Construction of Meaning**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DA PRAGMÁTICA E DA LINGUÍSTICA COGNITIVA COM O PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUAS¹

Aurélia Leal Lima Lyrio

Este capítulo é sobre o tema central do simpósio *Estudos Pragmáticos e Cognitivos da Interação Cotidiana* do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (V CONEL) realizado em dezembro de 2019 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O simpósio teve como objetivo reunir trabalhos de pesquisa em pragmática e linguística cognitiva, que visassem descrever aspectos relevantes e fundamentais da comunicação cotidiana no âmbito social e acadêmico. A linguagem é intencional, interpessoal, dialógica e comunicativa. Dessa forma, envolve aspectos pragmático-linguísticos e sociopragmáticos que têm papel decisivo na realização das interações. Neste contexto foram bem-vindas contribuições que tratavam dos diversos tipos de marcadores pragmáticos, da linguística cognitiva, dos atos de fala, bem como de suas relações com o ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira.

Pragmática e Linguística Cognitiva

Este simpósio teve como meta discutir aspectos fundamentais da linguagem em interação trazendo à tona sua relevância para a compreensão da comunicação cotidiana, e principalmente, suas relações com o ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira. Nesse sentido, a pragmática e a linguística cognitiva têm papel relevante, uma vez que explicam os processos que

¹ Desejo expressar um agradecimento especial ao meu amigo, o Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu, por sua avaliação crítica e correção do meu trabalho.

ocorrem durante a comunicação. Portanto, o objetivo maior foi refletir sobre estes papéis, numa tentativa de esclarecer pontos de contato entre essas duas subáreas da linguística, bem como, com o ensino de línguas.

Antes, porém, convém definir o que é a pragmática e a linguística cognitiva, para os leitores que são de outras áreas da linguística, e que dessa forma, podem não estar familiarizados com a pragmática e com a linguística cognitiva.

Em síntese, a pragmática estuda a linguagem em uso, levando em consideração o contexto imediato, as intenções dos falantes, e a cultura. Mas existe uma variedade de definições mais completas. Levinson por exemplo, em seu livro *Pragmatics* (1983) dedica 28 páginas e meia à conceituação de pragmática, contrastando-a com a da semântica. Contudo, todas as definições existentes têm um ponto em comum, ou seja, o da língua em uso. Para exemplificar, escolhi a definição de Thomas (1995), que é bastante concisa e clara. Ela explica no livro, *Meaning in interaction: Na introduction to pragmatics*, que ela trabalha com a “definição de pragmática, como o significado na interação” (THOMAS, 1995, p. 22).

Isto reflete a visão de que o significado não é algo que é inerente apenas às palavras, nem é produzido apenas pelo falante, nem apenas pelo ouvinte. Criar significados é um processo dinâmico que envolve a negociação entre falante e ouvinte, o contexto do enunciado (físico, social e linguístico) e o significado potencial de um enunciado. (THOMAS, 1995, p. 22)²

A linguística cognitiva, por sua vez, estuda o processamento da linguagem tendo também como base “as situações de uso da linguagem” (ABREU, 2013, p. 15), o conhecimento prévio do

² This reflects the view that meaning is not something which is inherent in the words alone, nor is it produced by the speaker alone, nor by the hearer alone. Making meaning is a dynamic process, involving the negotiation of meaning between speaker and hearer, the context of utterance (physical, social and linguistic) and the meaning potential of an utterance. (THOMAS, 1995, p. 22)

indivíduo, assim como sua experiência cultural e social. O autor explica que “as situações de uso da linguagem envolvem, obviamente, a sociedade de que participam os falantes, com suas crenças e tabus, e isso pode dar origem a vários fatos gramaticais” (ABREU, 2013, p. 15).

Portanto, tanto a pragmática como a linguística cognitiva admitem que o contexto, as intenções dos falantes, assim como a carga cultural têm papel preponderante nas interações. No entanto, essas intenções nem sempre são claras. As pessoas muitas vezes querem dizer muito mais do que suas palavras demonstram, ou mesmo o que demonstra a gramática da língua. Cabe ao ouvinte a tarefa de interpretar o que o falante quer dizer, de desvendar a parte submersa do iceberg, como explica Abreu.

[...] o texto produzido por um falante é apenas uma proposta de construção do sentido, uma ponta de iceberg, O sentido pleno, a parte maior e submersa do iceberg, tem de ser sempre construído dentro de uma situação discursiva de interlocução. (ABREU, 2010, p. 19)

Nesse processo, o contexto, envolvendo cenas e cenários, exerce um papel preponderante. Mas convém deixar claro que embora o contexto seja usado na maioria das línguas, esse uso difere entre elas (ALLWOOD, 2012). O autor explica que, “no Sueco falado, 40% de todos os enunciados não têm verbos. [...]. A palavra *che* em chinês pode significar eu como, ou você come, ou ele come, etc., dependendo do contexto” (ALLWOOD, 2012, p. 339).

Para Sperber and Wilson (1996), o contexto também é fundamental no processo de comunicação:

O contexto é um construto psicológico, um subsistema das suposições do ouvinte sobre o mundo. São essas suposições, obviamente, em vez do estado atual do mundo, que afetam a interpretação de um enunciado. Nesse sentido, um contexto não está limitado à informação sobre o ambiente físico imediato, ou sobre os enunciados anteriores: expectativas sobre o futuro, hipóteses

científicas ou crenças religiosas, memórias, suposições culturais de modo geral, crenças sobre o estado mental do falante, tudo isso pode desempenhar um papel na interpretação. (SPERBER; WILSON, 1996, p. 15-16)³

Além de envolver o contexto, o conhecimento de mundo e a cultura, o processo de interpretação, que leva à construção do sentido, envolve também as relações de distância social e poder entre os interactantes. Não conversamos com uma autoridade, da mesma forma com que interagimos com um amigo íntimo ou com um familiar. Isso explica muitos desentendimentos interculturais, uma vez que a realização dos atos de fala⁴ varia com a cultura. Culturas diversas realizam seus atos de fala de forma diversa, pois classificam suas necessidades de forma diferente uma das outras, o que se reflete no uso da língua. Portanto, as formas de se fazer pedidos, de pedir desculpas, de declinar um convite ou realizar qualquer outro ato de fala, varia com as necessidades e normas da cultura à qual pertence a língua. O mesmo acontece com os marcadores pragmáticos⁵. Os mesmos marcadores podem ter funções interpessoais diferentes em culturas diferentes. Cumpre

³ A context is a psychological construct, a subset of the hearer's assumptions about the world. It is these assumptions, of course, rather than the actual state of the world, that affect the interpretation of an utterance. A context in this sense is not limited to information about the immediate physical environment or the immediately preceding utterances: expectations about the future, scientific hypotheses or religious beliefs, anecdotal memories, general cultural assumptions, beliefs about the mental state of the speaker, may all play a role in interpretation. (SPERBER; WILSON, 1996, p. 15-16)

⁴ Atos de fala são ações realizadas por meio de palavras, tais como, pedir desculpas, agradecer, fazer perguntas, entre outras.

⁵ Marcadores pragmáticos são expressões também conhecidas por uma variedade de termos, tais como marcadores conversacionais, conectivos discursivos, operadores discursivos, conectivos pragmáticos, conectivos frasais, entre outros. Eles são multifuncionais, podendo exercer variadas funções, entre elas: Organização da interação, articulação do texto, indicação da força ilocutória, polidez linguística, minimização de força ilocutória etc.

ênfatizar o que Fauconnier (2004) diz a respeito da atividade linguística, que explica muito bem este processo.

[...] quando nos envolvemos em qualquer atividade linguística, recorremos inconscientemente a vastos recursos cognitivos e culturais, evocamos inúmeros modelos e "frames", estabelecemos múltiplas conexões, coordenamos um grande número de informações e nos envolvemos em mapeamentos criativos, transferências e elaborações. Portanto, verificamos que a linguagem não "representa" o significado: a linguagem induz à construção do significado em contextos específicos com modelos culturais particulares e recursos cognitivos. Para isso, recorre profundamente aos processos cognitivos dos bastidores, os quais não estão conscientemente acessíveis. (FAUCCONNIER, 2004. p. 658)⁶

Portanto, linguagem, cognição e cultura estão intimamente interligadas. Em relação à linguagem e a cognição, Dominiek Sandra, (2009) explica que com base em experiências desenvolvidas com chimpanzês, Call e Tomasello (2008) chegaram à conclusão de que esses animais possuem habilidades cognitivas bastante aprimoradas, porém ainda muito aquém das habilidades cognitivas humanas. Experimentos que averiguam a capacidade de chimpanzês de se aproveitarem de seu conhecimento para tirar vantagem de outros chimpanzês verificaram que, em tais situações, eles são inferiores a crianças de seis anos (KAMINSKI, CALL, TOMASELLO, 2008 apud SANDRA, 2009).

Baseado em tais descobertas, Sandra (2009) explica que

⁶ [...] when we engage in any language activity, we draw unconsciously on vast cognitive and cultural resources, call up innumerable models and frames, set up multiple connections, coordinate large arrays of information, and engage in creative mappings, transfers, and elaborations. Thus we find that language does not "represent" meaning: language prompts for the construction of meaning in particular contexts with particular cultural models and cognitive resources. To do so, it draws heavily on "backstage cognition" that is not accessible to our consciousness. (FAUCCONNIER, 2004, p. 658)

as complexidades de uma língua natural, bem como a habilidade para usar competências cognitivas de alto nível parecem ser apenas do domínio humano, o que sugere que essas duas capacidades humanas [linguagem e cognição] estão intimamente relacionadas, que linguagem e cognição superior são dois lados da mesma moeda (SANDRA, 2009, p. 2)⁷.

“Como a linguagem induz à construção do significado em contextos específicos com modelos culturais particulares e recursos cognitivos” (FAUCONNIER, 2004, p. 658), é condição *si ne qua non* para que aprendizes de uma língua estrangeira tenham acesso a esses modelos culturais, para que possam construir significados adequados à interação em curso. Isso nos leva ao ensino e conscientização desses aspectos aos aprendizes.

Pragmática, Linguística Cognitiva e Ensino de Língua Estrangeira

Em vista do fato de que atos de fala de línguas diferentes são realizados de forma diversa e de que as normas de polidez também variam com a cultura, tenho defendido o ensino da realização de atos de fala, assim como de marcadores pragmáticos e das normas de polidez linguística da cultura meta, uma vez que ensinar a língua de um povo é, também, ensinar a cultura desse povo. Para que haja sucesso na comunicação intercultural, é necessário que as partes envolvidas compartilhem ideias, conceitos e visão de mundo, aspectos estes, culturais. É preciso também que haja cooperação. Sem compartilhamento da visão de mundo, sem comunhão de ideias, e sem cooperação, as intenções comunicativas não são bem-sucedidas. Wierzbicka (2012, p. 356) explica que para

⁷ The fact that both the intricacies of natural language and the ability to use high-level cognitive skills seem to be the province of human beings only, may suggest that these two typically human capacities are closely intertwined and that one can only exist by virtue of the opportunities offered by the other (mutual dependence). So, when looking at what separates us from our closest ancestors, the hypothesis that naturally comes to mind is that language and higher cognition are likely to be two sides of a single coin. (SANDRA, 2009, p. 2)

que possamos acessar o “repositório de riquezas de experiências culturais altamente especializadas e ocultas nas milhares de línguas do mundo” [como mencionado por Everett (2012)].

[...] é necessário que entendamos os significados codificados nas palavras e na gramática de cada língua. Não poderíamos entender aqueles significados se não tivéssemos um estoque de conceitos compartilhados (reconhecidos até por Whorf) com os quais poderíamos construir pontes conceituais entre os mundos conceituais de outros povos e o nosso. (WIERZBICKA, 2012, p. 356)⁸

É baseada nesses fatos que tenho também trabalhado com pesquisa de intervenção, durante as quais promovi o ensino de atos de fala, como o do ato de fala reclamar e de fazer pedidos⁹. Mas, seria possível, numa situação de ensino, reproduzirmos todas as situações de uso da linguagem, como as crenças e tabus dos indivíduos da cultura alvo? Por enquanto, ainda não tenho as respostas para esses questionamentos. Acredito que possamos entender os tabus e as normas culturais de um povo, mas não creio que consigamos agir da mesma forma no intuito de nos equipararmos a ele. Isso significaria abrimos mão de nossa própria identidade cultural. E, mesmo que queiramos, não acredito ser possível. Crescemos, construindo essa identidade, da qual fazem parte nossas crenças, nossos tabus e frames¹⁰. A aquisição da

⁸ we need to understand the meanings encoded in each language (both in its words and its grammar). We could not understand those meanings if we didn't have a stock of shared concepts (acknowledged even by Whorf) with which we could build conceptual bridges between other peoples' conceptual worlds and our own. (WIERZBICKA, 2012, p. 356)

⁹ Essas pesquisas se encontram num livro em desenvolvimento.

¹⁰ Frames são esquematizações de estruturas conceituais, crenças e práticas culturais que emergem da nossa experiência de vida. Um exemplo seria o frame de casamento que agrega elementos como noiva, vestido de noiva, noivo, buquê, festa, bolo, lua de mel etc. Os elementos dos frames são organizados em sequências temporais chamadas scrips. Sabemos, por exemplo, que o bolo de casamento é oferecido aos convidados depois da cerimônia do casamento e não antes dela.

competência pragmática inicia-se muito cedo, bem antes da aquisição da competência gramatical. Portanto, não creio ser possível nos desvencilharmos desses aspectos relacionados a nossa cultura em prol da cultura meta. Diante desses fatos, creio fortemente que não podemos construir pontes conceituais [absolutas] entre os mundos conceituais de outros povos e o nosso, como coloca Wierzbicka (2012, p. 356). Um outro ponto que cumpre mencionar é que, com pouquíssimas exceções, não importa o quanto um aprendiz de uma língua estrangeira tenha adquirido dessa língua, as estruturas de sua língua mãe continuam intactas no seu construto mental. Portanto, acredito firmemente que o ensino pragmático é relativo e não absoluto.

É importante também que consideremos algumas observações de Kasper (1997). Ela explica que aprendizes adultos têm acesso a uma quantidade considerável de conhecimento pragmático na língua-alvo, uma vez que uma parte desse conhecimento é universal. Ela esclarece, ainda, que esse conhecimento pode desenvolver-se normalmente com o conhecimento lexical e gramatical, sem que haja intervenção pedagógica, embora estudantes em estágios iniciais de aprendizagem possam não ter condições de usar esse conhecimento pragmático, em virtude de suas limitações linguísticas. Obviamente, o desenvolvimento pragmático, junto ao desenvolvimento lexical e gramatical, é possível, quando se trata da aquisição de língua materna e de uma segunda língua e em estágios mais avançados, já que, como mencionei, a aquisição pragmática ocorre antes da gramatical. No caso de aquisição de uma língua estrangeira, esse processo de desenvolvimento pragmático junto ao desenvolvimento lexical e gramatical é muito mais difícil e complexo, já que o aprendiz não se encontra no ambiente natural da cultura meta. Mesmo com os recursos tecnológicos nos dias atuais, que propiciam acesso a insumos pragmáticos, os aprendizes de uma língua estrangeira continuam tendo muitas dificuldades para se comunicar de maneira adequada em termos pragmáticos. Por conseguinte,

embora relativo, o ensino pragmático torna-se definitivamente necessário. No entanto, esse ensino não é tão simples.

Michel Paradis (2009, p. 59) explica que a competência linguística é implícita, enquanto a habilidade pragmática é provavelmente tanto implícita como explícita. Ele se refere à habilidade implícita como competência pragmática, e habilidade pragmática explícita como conhecimento metapragmático. Deduzimos, daí, que a competência pragmática é aquela que é adquirida naturalmente, e que, portanto, é inconsciente. Por outro lado, o conhecimento metapragmático é o aprendido por meio de instrução, tornando-se consciente. De fato, o autor coloca que, embora ainda não estejam claros quais são os aspectos implícitos e explícitos – uma vez que ainda não há pesquisas detalhadas nesta área – em alguns casos “como na interpretação de provérbios ou de metáforas, os processos mentais podem ser mais explícitos, porque tais aspectos podem ser ensinados na escola”¹¹. Ele continua: “Entretanto, muita interpretação de atos de fala indiretos é tão instantânea e verificada em uma idade tão tenra que parece ser implícita logo de imediato” (PARADIS, 2009, p. 59)¹². Obviamente tal interpretação ocorre em crianças ainda muito jovens, em virtude do fato de ainda muito cedo elas terem acesso a atos de fala indiretos durante as interações com pais e cuidadores.

Há vários procedimentos de instrução pragmática que podem ser tanto implícitos quanto explícitos¹³. Embora os aprendizes apresentem melhoras com os dois tipos, as pesquisas demonstram que eles se beneficiam melhor dos procedimentos explícitos (LYRIO, 2009). Em muitos casos, eles nem notam os aspectos pragmáticos embutidos nos procedimentos implícitos (LYRIO,

¹¹ In other cases, though, such as the interpretation of proverbs or metaphors, the mental processes may be more explicit, because such things may be taught in school, for example.

¹² However, much interpretation of indirect speech acts is so instantaneous and evidenced at such an early age that it appears *prima facie* to be implicit.

¹³ Para uma explanação detalhada de procedimentos de instrução pragmática vide Lyrio (2009; 2012).

2009). Os procedimentos explícitos também vão elevar o nível de conscientização do aprendiz dos aspectos pragmáticos que ele precisa aprender. Além disso, é de suma importância que os aprendizes tenham oportunidades para praticar os aspectos ensinados.

Conclusão

As ideias aqui expostas não esgotam o assunto. São apenas reflexões iniciais e questionamentos que buscam respostas. Há ainda muito a pesquisar e a acrescentar em questões de linguagem, cognição, cultura e ensino de línguas. No entanto, o escopo deste livro não me permite adentrar mais profundamente nessas questões. Mas espero que os fragmentos embrionários aqui mencionados possam estimular os leitores a buscar e a se aventurar nos fascinantes caminhos da pragmática, da linguística cognitiva e da aquisição da linguagem.

Referências

- ABREU, A. S. **Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- ALLWOOD, J. Cognition, communication and readiness for language. **Pragmatics and Cognition**, Amsterdam, v. 20, n. 2, p. 334-355, 2012.
- FAUCONNIER, G. Pragmatics and Cognitive Linguistics. In: HORN, L. R.; WARD, G. (Eds.). **The Handbook of Pragmatics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 657-674.
- KASPER, G. **Can pragmatic competence be taught?** Hawai: University of Hawai, 1997.
- LYRIO, A. L. L. **A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma (FonF)**. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2009.

PARADIS, M. Cerebral division of labor in verbal communication. **Pragmatics and Cognition**, Amsterdam, v. 3, p. 53-77, 2009.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance**: communication and cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

THOMAS, J. **Meaning in Interaction**: an introduction to pragmatics. London: Longman, 1995.

WIERZBICKA, A. Understanding others requires shared concepts. **Pragmatics and cognition**, Amsterdam, v. 20, n. 2, p. 356-379, 2012.

ANÁLISE DA CONVERSA E ANÁLISE DA NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE AS ABORDAGENS E SOBRE AS PRÁTICAS DE ENTENDIMENTO DA VIDA SOCIAL

Mayara de Oliveira Nogueira
Roberto Perobelli de Oliveira

Para início de conversa...

Fruto de diálogos estabelecidos teoricamente e para além dos limites estritamente academicistas, o Simpósio Temático “Análise da Conversa e Análise da Narrativa”, coordenado pelos autores deste trabalho, ofereceu um fértil panorama dos estudos de/em interação no cenário acadêmico contemporâneo, bem como propiciou intercâmbios e discussões entre pesquisadores cujos objetos de investigação perpassam ações sociais situadas. Ocorrido durante a quinta edição do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (V CONEL), sediado na Universidade Federal do Espírito Santo, que teve como tema central *Conquistas e desafios da Pós-graduação na contemporaneidade*, o simpósio fomentou o debate sobre Educação, agência, política, Direito e mídias através de ferramentas analíticas próprios a cada recorte investigativo.

Quando pensamos em quais são os desafios enfrentados pela Pós-graduação nas universidades brasileiras nos dias de hoje necessariamente problematizaremos questões como a dinâmica e a demanda de trabalho dos docentes; a (i)lógica da internacionalização; a alta cobrança pela produtividade e os problemas psíquicos daí advindos; a escassez de bolsas e políticas de permanência; ou ainda as lutas e os entraves políticos nos âmbitos interno e externo. Por outro lado, quando pensamos nas conquistas da pós-graduação na contemporaneidade não podemos deixar de destacar o desenvolvimento de tecnologias e refinamento de aparatos conceituais; os impactos, as intervenções e os desdobramentos sociais observados a partir de cada objeto/objetivo

de pesquisa; a inteligibilidade de práticas e ações sociais. Mas de que maneira a Análise da Conversa está discutindo e contribuindo para essas questões? Como a Análise da Narrativa implica tais ponderações?

Serão, pois, a partir das reflexões suscitadas nas abordagens interacional e narrativa, bem como das práticas de entendimento da vida social tecidas pelos pesquisadores do Simpósio Temático o mote para nossa discussão sobre as conquistas e os desafios observados no cenário brasileiro.

Quando falamos em Análise da Conversa (doravante AC) um dos primeiros aspectos que devemos trazer à baila é o que entendemos por *conversa* e quais as implicações decorrentes da postura teórico-conceitual assumida. Conversa é aqui encarada como “pedra sociológica fundamental” (SACKS *et al.*, 1974; SCHEGLOFF, 1995). Isto é, trata-se da base sobre a qual se funda nossa socialização e a interação primeira que constitui nossa sociabilidade enquanto humanos.

Considerando, portanto, a conversa cotidiana como o meio predominante de interação no mundo social, e que outras formas de interação correspondem a especificações desta base fundamental (ou variações sistemáticas) caracterizadas como “institucionais” (OLIVEIRA, 2012), a postura aqui assumida é de que *conversa* (cotidiana e/ou institucional) é um sistema de troca de falas caracterizado pelo formato das soluções organizadas dadas a problemas genéricos (SCHEGLOFF, 1995).

Nesse sentido, estamos diante de uma postura teórico-metodológica que compreende os sentidos da vida social a partir de uma perspectiva socioconstrucionista da linguagem (cf. SPINK [1998] 2004), em que os *processos* linguísticos e sociais estão imbrincados na construção de *objetos* (NOGUEIRA, 2018). Será justamente a postura da abordagem socioconstrucionista e o reconhecimento das narrativas como construtos interacionais o elo que tradicionalmente tem unido a Análise da Conversa e a Análise da Narrativa.

Também situada na moldura epistemológica construcionista, a *Análise da Narrativa projeta seu olhar a partir de* uma lente discursivo-interacional para o tratamento analítico das narrativas, as quais são tomadas como uma forma de *construir* e também de *constituir* uma realidade sempre revogável e a serviço de padrões culturais e interacionais. Isso significa que, para esta abordagem, “as narrativas são funções mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca” (BASTOS; BIAR, 2015, p.05). Tanto a *Análise da Conversa* quanto a *Análise da Narrativa* pleiteiam para seus objetos de investigação (a conversa e a narrativa, respectivamente) um lugar privilegiado para a análise de problemas de pesquisa ligados ao entendimento da vida social, direcionando-as às propostas da Linguística Aplicada Contemporânea.

Tratam-se, portanto, de campos teóricos cujos desafios e conquistas na contemporaneidade se apoiam num compromisso ético, social e político (MOITA LOPES, 2006) a partir de um arcabouço intelectual que se debruça sobre a linguagem e sua relação com a vida social, produzindo sua própria teoria. De modo tal que estamos diante de *tipos interessados* (BASTOS; BIAR, 2015) de produção de conhecimento, cujas pesquisas fazem parte de um projeto epistemológico compromissado e um meio de construção e de compreensão da vida social.

No contexto brasileiro, há em algumas universidades grupos de pesquisa e pesquisadores com estudos voltados aos preceitos e aparatos teórico-metodológicos da *Análise da Conversa* e da *Análise da Narrativa*, como a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Maringá (UEM); a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Esse breve levantamento nos indica uma centralização no eixo Sudeste-Sul deste tipo de abordagem, que começa a ser desenvolvido em território nacional em meados das décadas de 1970/1980. Não se trata de um campo exaustivamente explorado no cenário brasileiro, mas ainda assim uma tradição de pesquisa e de pesquisadores têm sido aqui formados. A seguir, trazemos algumas das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento nessas universidades e discutidas no Simpósio Temático “Análise da Conversa e Análise da Narrativa” do V CONEL.

Senta que lá vem história: os trabalhos em narrativa

O surgimento da Linguística Aplicada data ao período da Segunda Guerra Mundial e é marcado pela dedicação dos primeiros linguistas aplicados à investigação de questões sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa nos Estados Unidos, questões essas que tinham como motivação a necessidade de comunicação com aliados e grupos rivais (ANJOS, 2017). Nesse momento, o qual corresponde ao grande salto da disciplina, professores de língua estrangeira eram demandados a ministrar cursos a soldados e linguistas convocados a dedicarem suas pesquisas e projetos aos esforços de decifrar mensagens criptografadas e aperfeiçoar técnicas de tradução automática.

Daí porque a ascensão meteórica da disciplina, a *menina dos olhos dos órgãos governamentais e não governamentais* no Pós-Segunda Guerra, fomentou fontes de financiamento de pesquisas cujos pesados investimentos esperavam “resultados palpáveis” e cujos interesses específicos “demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verba” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 151-152). Logo, naquele contexto e período, um dos desafios enfrentados pela pesquisa e pós-graduação de um modo geral girava em torno da concessão de auxílio financeiro para pesquisa, auxílio esse que era voltado prioritariamente para estudos de natureza formal e automática.

Como salienta Rajagopalan (2006), as promessas e as expectativas geradas pela ideia de que a Linguística deveria ser vista como um ramo da matemática se revelaram escancaradamente falsas e exageradas, de modo tal que já no início da década de 1990 não houvesse quem acreditasse que a Linguística pudesse auxiliar os Estados Unidos a vencer guerras que estivessem por vir. Isso fez com que um movimento cada vez mais teórico-abstrato, distante das realidades vividas pelos cidadãos comuns, fosse aumentando, em que o pensamento *mainstream* em Linguística relegasse o social a segundo plano (*ibidem.*). Entretanto, essa “Linguística na torre de marfim” não possuía relevância para a “vida na terra”. Notou-se, então, que não era possível ou mesmo recomendável não nos aproximarmos dos sujeitos das nossas pesquisas, sobretudo quando nosso objetivo é atuar no campo da própria prática que abarca o uso da linguagem.

Assim, para que haja alguma utilidade prática, a teoria deve ser concebida considerando seus possíveis fins práticos. Em outras palavras, cabe a LA “a tarefa nada fácil de ‘ressuscitar’ a disciplina mãe do estado de debilidade aguda”, o que leva pesquisadores da área a refletirem sobre suas posturas prático-teóricas de forma radical, fazendo com que a própria disciplina repense seu próprio lugar na/da teoria e “não continuar esperando em vão que seu colega ‘teórico’ lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser ‘aplicado’” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 164-165).

Nessa linha, dentre as concepções pioneiras de Linguística Aplicada, podemos destacar (OSTERMANN; GUIMARÃES, 2019): (i) LA entendida como ensino/ aprendizagem de línguas; (ii) LA entendida como consumo e não com produção de teorias; (iii) LA entendida como área interdisciplinar. A primeira e última concepções de Linguística Aplicada, isto é, de Linguística Aplicada como ensino/aprendizagem de línguas e LA como campo interdisciplinar (transdisciplinar e também indisciplinar) serão justamente o lugar em que inúmeras pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional e internacional têm se orientado, como alguns dos estudos apresentados no Simpósio Temático.

Especificamente nesta seção apresentaremos os trabalhos do simpósio cujos motes têm por objeto o estudo de narrativas. Assim, situada no campo da Linguística Aplicada Contemporânea, a Análise de Narrativa assume sua adesão à perspectiva construcionista da pesquisa qualitativa e oferece instrumental teórico-metodológico de orientação discursivo-interacional (BASTOS; BIAR, 2015).

Dentre os estudos em LA sobre narrativa e educação, destacamos o trabalho de Célia Elisa Alves de Magalhães (PUC-Rio) intitulado *A relação família-escola no contexto da avaliação: uma construção narrativa em reunião pedagógica*. Nele a autora se envereda pela Linguística Aplicada das Profissões (SARANGI, 2006) e observa seu próprio local de trabalho, uma escola da elite carioca, para compreender as práticas de entendimentos compartilhados sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa construídas por professores durante uma reunião pedagógica. No estudo, as relações estabelecidas entre família-escola, as experiências vividas no *fazer* docente e a (re)elaboração narrativo-interacional engendrada pelos professores ganham destaque. A Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999) em interface com postulados teóricos de estudos da narrativa é a base teórica para a análise das narrativas conversacionais analisadas, nas quais pais de alunos e alunos são personagens e “participantes não presenciais da reunião”. Os resultados observados sugerem que as experiências partilhadas nas interações do encontro analisado fundamentam a construção do *fazer* docente; os resultados apontaram ainda a necessidade de reconfigurações na relação entre a família e a escola, no sentido de evitar a transferência de responsabilidades por resultados insatisfatórios no desempenho dos alunos.

Tema de interessante pesquisa desenvolvida por Talita Rosetti Souza Mendes (PUC-Rio) e Michele Abreu Vivas Marcada (PUC-Rio), a dislexia do desenvolvimento foi observada sob o prisma da Análise da Narrativa em *Dislexia à margem em narrativas sobre a escola: a persistência da estrutura centro-periferia na era da*

superdiversidade. Conceitos como, *accounts*, “superdiversidade” (VERTOVEC, 2007), e “centro-periferia” ancoraram a observação e a análise das narrativas de dois jovens disléxicos construídas em entrevista de pesquisa com uma das autoras. Buscou-se com o estudo (i) observar quais estratégias contribuem para a construção da marginalização do diferente em uma estrutura centro-periférica escolar; e (ii) criar inteligibilidades sobre inclusão e exclusão escolar na era da superdiversidade. Da investigação concluiu-se que enquanto as fronteiras do mundo globalizado constantemente se diluem, as barreiras presentes na escola resistem e periferezam, na tentativa de neutralizar a superdiversidade.

Voltadas a esse mundo globalizado e de conexões pós-modernas, Michele Abreu Vivas (PUC-Rio) e Marília Araújo Fernandes (PUC-Rio) em *Práticas transidiomáticas numa interação de um grupo de whatsapp de refugiados venezuelanos aprendizes de português*, analisam práticas transidiomáticas em um grupo de WhatsApp. No grupo investigado interagem refugiados venezuelanos residentes no Rio de Janeiro com uma de suas professoras (autora do trabalho). Os alunos são aprendizes de língua portuguesa e destinatários de serviço assistencial promovido pela Cáritas/RJ, organismo da CNBB inserido nos trabalhos da Arquidiocese do Rio de Janeiro. As noções de refúgio e de migração foram pilares desta investigação, cuja relevância consiste na busca de entendimentos sobre a atual situação da América Latina no âmbito político e social, bem como de entendimentos de práticas transidiomáticas e translíngues no contexto de refúgio e migração.

Também com preocupações de ordem social e com uma visão socioconstrucionista da narrativa (BRUNER, 1997[1990]), Ana Paola Laeber (UFES/IFES) em *Slam poetry: narrativas poéticas em uma abordagem de ensino de língua estrangeira integrada a questões sociais*, apresenta os resultados alcançados com a aplicação da perspectiva de ensino como “Content and Language Integrated Learning” (CLIL), “abordagem educacional como foco duplo em que uma linguagem adicional é usada para aprender e ensinar tanto conteúdo quanto

linguagem” (COYLE, HOOD; MARSH, 2010, p. 1). Tal aplicação prática se deu em uma sequência didática que articulou as disciplinas de Inglês e de Filosofia e teve como centro a produção de poesias performáticas, *slam poetry*, baseada nos pilares “poesia, *performance*, interatividade, competição e comunidade”. Na oportunidade, os alunos criaram poesias performáticas a partir de suas experiências pessoais e participaram de um campeonato (conflitos de narrativas) para apresentação das performances. Além da observação de construções identitárias através das narrativas performáticas, observou-se um envolvimento crítico dos educandos por meio da escolha dos temas das poesias, vinculados a questões de ordem política, filosófica e social.

Um ponto muito interessante do estudo de Ana Paola Laeber é o fato de corresponder a um dos desafios apontados em nossa apresentação: a (i)lógica da internacionalização nas instituições de ensino. A intervenção feita pela pesquisadora visou atender à proposta do Projeto de Internacionalização do Currículo do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) desenvolvido pela Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER). Mais que o cumprimento de um mandado institucional (internacionalização), o trabalho arquitetado pela autora correspondeu ao que hoje se busca nos processos de ensino-aprendizagem: agentividade, reflexão e criticidade.

Num viés voltado a construção das narrativas midiáticas de caráter biopolítico, Ana Paula Miranda Costa Bergami (UFES) e Fabio Luiz Malini de Lima (UFES), em *Midiativismo no facebook: Ninja ES e as narrativas independentes no #OcupaES*, analisam 941 postagens e 4.511 comentários encontrados na Fanpage do Facebook do Coletivo Ninja ES feitas durante as ocupações escolares no Espírito Santo no ano de 2016 (#OcupaES). Partindo da Análise Crítica do Discurso, os autores se valem de categorias como contranarrativa e biopoder para a compreensão dos fluxos informacionais, das associações dos atores em rede (ator-rede) e dos rizomas deleuzianos. Pela resistência ao discurso da mídia hegemônica e por meio da enunciação dos eventos desencadeados

observou-se que a audiência do Ninja ES se posiciona em favor ao movimento.

Também relacionado ao ciberespaço, *“Pq é tão difícil achar gueis normativos?”: práticas discursivas em interação na web 2.0 decorrentes de micronarrativas de um usuário de um grupo fechado no Facebook*, trabalho de Bernardino Guedes Neto (UFJF) e Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome (UFJF), volta-se para práticas discursivas em interação na web. Os autores analisam micronarrativas de um usuário de um grupo fechado no Facebook a partir das noções de entextualização (BLOMMAERT, 2005) e de performances discursivas (PENNYCOK, 2007; BUTLER 2003, 2004; BAUMAN & BRIGGS, 1990) para, então, refletirem sobre os processos de circulação e subversão de discursos no que tange às noções de gênero e sexualidade (LOURO, 2000, 2004). Cremos que um dos principais ganhos desta pesquisa para os Estudos da Linguagem esteja relacionado ao fomento de uma discussão teórica séria sobre narrativas, identidades e performances.

Outro trabalho apresentado no Simpósio Temático e que representa forte relevância quanto às discussões sobre narrativas, identidade e performances foi *O racismo cordial ante o politicamente correto: amar e respeitar – até certo ponto*, de Monyque Assis Suzano (UFES). Nele a autora analisou trechos de episódio do programa “Conversa com o Bial” (Rede Globo) em homenagem a Antônio Carlos Bernardes Gomes, o “Mussum”. Com enfoque no racismo recreativo (MOREIRA, 2018) e sob a ótica “politicamente correto”, analisa-se como as narrativas que emergem na interação contribuem e atualizam o ódio racial na construção de masculinidades melanodérmicas. Nesse sentido, a representação do humor racista enquanto veículo de hostilidade racial e o reconhecimento de dignidade moral de um corpo negro, assim como as consequências estigmatizantes do humor na construção de estereótipos sobre minorias são práticas narrativo-interacionais que se querem normalizadoras.

Por fim, Marília Araujo Fernandes (PUC-Rio) e Talita Rosetti Souza Mendes (PUC-Rio), em *Maternidade, empoderamento feminino*

e violência doméstica: processos de construções identitárias em narrativas de uma moradora do morro do sossego, investigam como identidades de gênero são interacionalmente construídas em uma situação de entrevista não-estruturada. A pesquisa se desenvolveu no Morro do Sossego, distrito de Gramacho, em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro e teve como atores uma das autoras do trabalho e uma moradora da comunidade, que é atendida pelo Instituto Vila Rosário. Nas narrativas analisadas foram observados episódios de agressão sofrida pela filha da participante (quem se encontra em um relacionamento abusivo) a partir do ponto de vista da entrevistada, permeado, portanto, pela moralidade que regula as relações daquela comunidade.

Será justamente essa postura de aproximação do ponto de vista dos participantes, isto é, de uma *perspectiva êmica*, de uma preocupação em como os participantes percebem dada situação social, e num embasamento em categorias (co)construídas pelos próprios participantes (COULON, [1987] 1995) um dos principais elos que unirão os estudos em Análise da Narrativa e em Análise da Conversa.

Uma conversa séria: os trabalhos em interação

Ao discutir sobre as problematizações dos construtos que têm orientado a pesquisa em Linguística Aplicada e a vida contemporânea, Moita Lopes (2006) lança o seguinte questionamento: o que mudou foi o mundo social ou a forma de produzir conhecimento sobre ele? É, pois, nesse horizonte reflexivo que o autor suscita Denzin para argumentar que o projeto etnográfico mudou porque o mundo que a etnografia confronta mudou, além de buscar em Boaventura de Souza Santos o argumento de que uma transformação profunda nos modos de conhecer deve se relacionar com uma transformação profunda nos modos de organizar a sociedade.

Nesse sentido é que se pode afirmar que os processos de construção do conhecimento necessariamente devem envolver

mudanças na vida social no sentido de implicações de natureza epistemológica, isto é, de um projeto epistemológico com implicações na vida social. Essa postura epistêmica de reinvenção de formas de construir conhecimento e de compreensão da vida social por uma perspectiva êmica é a grande chave da Análise da Conversa.

É, pois, a partir de uma perspectiva microinteracional que Mayara de Oliveira Nogueira, em *“Por que ela vai entrar na ação?”: a construção interacional da moralidade em narrativas de advogados*, busca analisar uma interação estabelecida entre advogados durante almoço ocorrido no local de trabalho, um escritório situado em um contexto muito peculiar: uma região de conflito urbano denominada “Faixa de Gaza” capixaba. Com uma dimensão autoetnográfica, a pesquisadora descreveu como o engajamento do grupo se estabelece no momento em que constroem colaborativamente a narrativa da cliente, partindo da perspectiva êmica como o melhor prospecto para dar voz ao subalterno, (des)construir conceitos e investigar o modo como a ordem moral é tecida pelos participantes. Observou-se, assim, a construção de saberes e vivências com base em epistemes diferentes.

Ainda no contexto jurídico, Paola Gabriela Konrad e Ana Cristina Ostermann, em *O resguardo de informações acerca de crimes em interrogatórios policiais por meio dos formatos de perguntas e respostas*, analisam uma série de sequências de perguntas e respostas em dois interrogatórios policiais, observando as consequências ocasionadas pela prática de perguntar e de responder nos eventos situados. A pesquisa revelou que o resguardo de informações acerca dos crimes em investigação, além de ser realizado em turnos de fala responsivos por parte dos interrogados acusados pelos crimes sob investigação é também, por vezes, oportunizado pelos próprios policiais investigadores em suas perguntas, desvelando, assim, o *fazer* social e profissional na fala-em-interação.

No contexto de investigação de sala de aula, Lorena Silva Mariano e Roberto Perobelli de Oliveira, em *O fenômeno das*

sobreposições de vozes na sequência triádica: iniciação-resposta-avaliação em uma sala de aula de oitavo ano, analisam episódios interacionais de sequência IRA, assim chamada por compreender turnos de iniciação-resposta-avaliação. Nos dados, gerados em uma sala de aula de oitavo ano de uma escola pública municipal, o fenômeno da sobreposição ocupa protagonismo, uma vez que os participantes lançam mão das sobreposições de vozes para participar de aulas cuja configuração central se dá através da IRA. Um dado interessante é que na pesquisa apresentada foi possível observar que os interagentes empenham as sobreposições não como competição, mas como forma de participarem efetivamente das aulas e produzir colaborativamente conhecimento, ao demonstrarem entendimento de que as perguntas do professor são convites à participação e ao engajamento, o que revela que, nesse cenário, a sequência triádica IRA não tem a função central de testar e avaliar conhecimento, mas sim permitir que os alunos se engajem a participar e construam conhecimento.

Ainda no contexto pedagógico, em *O gerenciamento de posturas afetivas na fala-em-interação em atendimentos pedagógicos*, Carina Santos Lamas Couto e Roberto Perobelli investigam de que maneira as posturas afetivas são gerenciadas nas sequências interacionais em atendimentos pedagógicos ocorridos em uma escola pública da Grande Vitória/ES. Fundamentada na Análise da Conversa, a pesquisa ainda em curso apresentou como resultados parciais a ideia de que as posturas afetivas são constituintes das narrativas contadas pelos participantes das interações analisadas, de modo tal que suas ocorrências na sequência interacional interferem na cadeia de ações.

A relação família-escola também é objeto de investigação do trabalho *Indo para a sala da coordenação: análises de interações entre membros de uma escola e sua coordenação pedagógica*, de Luana Santos Lemos e Roberto Perobelli. No estudo os autores analisam fenômenos de fala-em-interação em encontros entre família e equipe pedagógica de uma escola pública situada na Grande Vitória. Diferentemente da abordagem feita pelo estudo de Carina

Couto e Roberto Perobelli, aqui os pesquisadores tencionam compreender de que maneira os atendimentos pedagógicos ocorrem, além de, a partir da observação das minúcias da interação nesse contexto específico, ponderar sobre a possibilidade de possíveis contribuições para a gestão escolar e refletir sobre mecanismos de atendimento mais comprometidos com os objetivos da escola no que se refere a criar um ambiente cada vez mais potencializador da aprendizagem.

Com foco nos conceitos de multimodalidade e multiatividade, Leonardo Vescovi e Ana Cristina Ostermann, em *Interação como locus multimodal da ação social: o olhar em interações no carro sob a perspectiva da fala-em-interação*, voltam-se para o envolvimento interacional concomitante em diversas atividades coletivas. Os pesquisadores analisam interações espontâneas em veículo de passeio e se ocupam de uma investigação relevante e inovadora: o estudo interacional acerca do olhar em contexto de fala-em-interação em português brasileiro. Com uma proposta investigativa de analisar e identificar ações interacionais e (re)direcionamentos de olhar, os pesquisadores ponderam que o desvio de olhar está associado a sequências de reparo (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1972) e à mobilização de respostas (STIVERS; ROSSANO, 2010), particularmente em turnos de fala em que interagentes evidenciam estar buscando por respostas afiliativas.

O fenômeno da intersubjetividade ganha relevo em *“Tio, é pra fazer o quê?”: intersubjetividade e multiletramentos em uma aula de inglês como língua adicional*, de Igor José Souza Mascarenhas e Roberto Perobelli. O questionamento que intitula o trabalho, isto é, *“tio, é pra fazer o quê?”*, segundo os autores, desencadeia uma série de ações em sequências que são articuladas pelos participantes da investigação acerca da busca de um entendimento comum sobre a atividade que havia sido proposta para a aula em curso em uma aula de inglês como língua adicional em uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Grande Vitória. Por

meio de sequência e ações, inteligibilidades e intersubjetividades são coconstruídas na fala-em-interação.

A produção de sentidos também é objeto de reflexão de Barbara Delgado Azevedo e Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome em *Produzindo outros sentidos sobre a sala de aula de língua portuguesa: entextualização e indexicalidade em interação no estágio supervisionado*. No estudo os autores buscam compreender como as interações numa sala de aula de uma turma de licenciatura em Letras, orientada para reflexões sobre o estágio supervisionado na escola, podem promover o engajamento dos participantes em reflexões sobre variadas questões que envolvem o trabalho docente. Orientados por uma pedagogia transgressora (HOOKS, 2013), em que a formação docente é apreendida enquanto atitude reflexiva e transformativa, os autores avaliam que os licenciandos produzem novos entendimentos sobre o contexto escolar, ressignificando o trabalho docente e as performances naquele espaço, a partir de diferentes estratégias interacionais que indexalizam a sala de aula e entextualizam a escola nos discursos que são produzidos em interação com outros licenciandos e com o professor formador.

Por fim, Ana Carolina Fracalossi Goulart e Roberto Perobelli em *Dispositivos de afiliação e seleção: o caso de uma aula de ensino religioso em uma turma de ensino fundamental II*, com base nos primados da Análise da Conversa, analisam como alguns membros de uma sala de aula de 6º ano de ensino fundamental selecionam o próximo falante corrente ou se autosselecionam nas sequências de tomada de turno para se afiliarem (ou não) às ações em curso. O dado analisado correspondeu a um excerto de interação ocorrido no início de uma aula de ensino religioso para uma turma de 6º ano, na qual foi proposto um debate sobre o tema “violência contra a mulher”. Da análise empreendida os autores concluíram que determinadas práticas de seleção (ou autosseleção) caracterizam a particularidade do engajamento, ratificando a expectativa sobre atores sociais na faixa dos 11 e 12 anos de idade.

As pesquisas em Análise da Conversa desse Simpósio Temático possuem um viés etnográfico que apontam para a “transformação profunda nos modos de organizar a sociedade” de que fala Boaventura: a sala de aula contemporânea, em que o aluno assume protagonismo no processo de aprendizagem; as projeções de olhar e multiatividades empreendidas e as posturas afetivas observadas no contexto escolar. Nesse sentido, os processos e fenômenos observados indicializam mudanças na vida cotidiana.

Assim, muitos foram os contextos de investigação das pesquisas em exposição no Simpósio Temático cujo aparato teórico-metodológico privilegiava abordagens interacionais: seja da Análise da Conversa, da Análise da Narrativa ou ainda da Sociolinguística Interacional. Contextos que vão desde inquéritos policiais, à mesas de almoço entre colegas de trabalho, carro em movimento ou sala de aula. Muitas são as possibilidades, pois muitos são os cenários e contextos em que performamos e fazemos a vida social.

Ligando alhos a bugalhos: por que é possível essa conversa?

Como uma dança em que os pares conhecem a coreografia, a conversa é perfeitamente organizada: ainda que porventura não dominem o ritmo (analogamente o tema da conversa), os pares dançam, permanecendo a estrutura (MAREGA; JUNG, 2011). Assim também são as narrativas, as quais nos valem como dispositivo organizador de nosso contato com o mundo em termos de experiência inteligível, de modo tal que “uma história é uma organização de um mundo possível, onde o extraordinário torna-se verossímil; onde um desvio de padrões sociais se torna concebível”. Nesse sentido, a construção das narrativas comuns ou cotidianas “corresponde a uma prática cultural elementar que está a serviço daquilo que é culturalmente aceito” (NOGUEIRA, 2018, p. 41). Nesse sentido e deste modo compreendida, a narrativa corresponde a uma forma de organização básica da experiência

humana, a partir da qual é possível estudar a vida social de modo geral (BASTOS, 2004).

Embora sejam campos teóricos distintos, Análise da Conversa e Análise da Narrativa caminham de modo aproximado pois ambas apontam para um mesmo horizonte, horizonte esse que é o da fala situada num *aqui* e *agora* que se ancora nas ações sociais empreendidas por meio da interação e que são observadas sob o prisma da Linguística Aplicada a partir de uma postura êmica.

Dado o número restrito de universidades e centros universitários que se ocupam deste tipo de abordagem interacional-narrativa, com um conseqüente número restrito de eventos, promover congressos que oportunizem o diálogo entre os pares e possibilitar esse intercâmbio, certamente, é um dos ganhos deste Simpósio Temático.

Referências

- ANJOS, F. A. A Linguística Aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. **Tabuleiro de Letras**, v. 11, p. 123-139, 2017.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology**, n. 19, p. 59-88, 1990.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1990] 1997.
- BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL, H. (Org.). **The performance studies reader**. New York: Routledge, 2004.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, [1987] 1995.
- COYLE, D.; HOOD P.; MARSH, D. **Content and Language Integrated Learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work**: Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. (Eds.). **Positioning Theory**: moral contexts of intentional action. Oxford and Massachusetts: Blackwell Publishers, 1999. p. 1-13.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LABOV, W; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997/2003.

MAREGA, L. M. P.; JUNG, N. M. A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra? In: **Veredas On Line**, Juiz de Fora, v. 1, p. 321-337, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola., 2006.

MOREIRA, A. **O que é racismo recreativo?**. Letramento: São Paulo, 2018.

NOGUEIRA, M. O. **Narrativas, prática profissional e ética social**: negociação e coconstrução de identidades. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, R. P. **Anatomias do conflito**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

- OSTERMANN, A. C.; GUIMARÃES, A. M.M. A Linguística Aplicada que se faz 'aqui': dez anos formando doutoras e doutores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, 2019.
- PENNYCOOK, A. **Performance and performativity**. Global Englishes and transcultural flows. Nova York: Routledge, 2007. p. 58-77.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 147-168.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, p. 696-735, 1974.
- SARANGI, S. The conditions and consequences of professional discourse studies. In: KIELY, R.; REA-DICKINS, P.; WOODFIELD, H.; CLIBBON, G. (Eds.). **Language, Culture and Identity in Applied Linguistics**. London: Equinox, 2006. p. 199-220.
- SCHEGLOFF, E. Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, n. 3, p. 185-211, 1995.
- STIVERS, T.; ROSSANO, F. Mobilizing response. **Research on Language and Social Interaction**, v. 43, n. 2, p. 3-31, 2010. <https://doi.org/10.1080/08351810903471258>.
- SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, [1998] 2004.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 29, n. 6, p. 1-42, 2007.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: DIVERSIDADES E DIFERENÇAS

Gabriela Paes Leme Pires
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

Introdução

Atualmente, as fronteiras geográficas e culturais revelam-se cada vez mais estreitas devido à globalização e apresentam fluxos migratórios intensos. Com isso, trocas e experiências interpessoais tendem a tornar-se cada vez mais multi e transculturais. Com o avanço das relações socioeconômicas no cenário internacional e as relações de poder sob domínio das grandes economias, tendo como destaque os Estados Unidos, a Língua Inglesa (LI) passou a apresentar uma função social determinante em um cenário marcado pela proximidade de culturas e identidades diversas. Nessa conjuntura, pode-se entender a LI como uma possibilidade para despertar a criticidade nos alunos tornando-os cidadãos mais conscientes de sua identidade e com maior compreensão das injustiças sociais e da diversidade ao seu redor. Assim, a aula de LI também pode ser vista como um ambiente de reflexão crítica que, ao abrir espaço para discussões sobre temas relevantes e pertinentes da contemporaneidade, acaba por colaborar na formação dos alunos enquanto sujeitos socioculturais capazes de lidar com as desigualdades e diferenças.

Neste cenário heterogêneo decorrente da globalização, as crianças aprendizes da LI são impactadas pelas constantes transformações da sociedade moderna. Monte Mór (2014) aponta que os estudos de letramentos de Kalantzis e Cope (2008) indicam sempre ter havido preocupação dos currículos e pedagogias escolares com a preparação para a sociedade e para o trabalho,

porém, no decorrer dos anos, nem sempre as transformações sociais e culturais foram acompanhadas pelas escolas. Atualmente, há uma demanda crescente pelo aprendizado da LI entre crianças, influenciada principalmente por razões de mercado. Menezes de Souza (2019) critica a ideia da língua como sendo um mero instrumento para alcançar o sucesso e o poder, e defende que o ensino-aprendizagem de qualquer língua na infância deve ser através de uma sensibilização linguística que colabore para o reconhecimento das diferenças através da educação crítica. Assim, é preciso ponderar sobre o que significa ensinar e aprender inglês na Educação Infantil, refletindo sobre o conceito de língua(s), linguagens, culturas e sobre formação de professores.

Ademais, o atual cenário político do Brasil (e em outras partes do mundo), apresenta um discurso conservador em relação as políticas educacionais. Robinson e Díaz (2005) declaram que, diante do discurso neoconservador, o debate sobre diversidades e diferenças pode se tornar problemático no contexto escolar, uma vez que, como instituição, ela é capaz de considerar temas como diversidade étnica e de gênero um insulto às tradições e aos valores ocidentais conservadoras. Diante dessas considerações, é importante pensar em práticas culturais em LE para crianças (LIMA; KAWACHI, 2015) em um contexto local e global para além das necessidades mercadológicas e neoliberais da educação (FERRAZ, 2015).

Com a finalidade de buscar respostas para este tema na Educação Infantil, desenvolvemos uma pesquisa de Iniciação Científica que teve como objetivo propor e analisar práticas pedagógicas que incentivaríamos a reflexão acerca de diversidades e estereótipos na sala de aula de língua inglesa para crianças entre 4 e 5 anos sob a luz dos multiletramentos. Dessa forma, também entendemos que é preciso refletir sobre preconceitos na sala de aula e, concordando com Madureira e Branco (2012), acreditamos que para isso, é preciso estarmos atentos às práticas pedagógicas, construindo estratégias que promovam reflexões críticas. Neste artigo, discutimos os principais resultados do estudo supracitado,

buscando refletir sobre a relevância e a necessidade de abordarmos as diversidades e as diferenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC).

Além desta introdução, este artigo apresenta a metodologia do estudo desenvolvido, seguida das contribuições das participantes de pesquisa, as quais embasaram o planejamento das propostas. Na sequência, discutimos como foi feita a escolha dos temas trabalhados nas práticas pedagógicas e apresentamos o planejamento e o desenvolvimento de tais propostas com crianças de 4 e de 5 anos. Encerramos este texto com as considerações finais e os encaminhamentos.

Metodologia

Nossa intenção ao desenvolver o estudo no contexto da CRIARTE - UFES está relacionada ao fato da instituição ser aberta à pesquisa acadêmica, na qual o projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola” é desenvolvido e também pelo Projeto Político da instituição estar em conformidade com a proposta deste trabalho¹.

As participantes são duas professoras e uma coordenadoras da instituição. A seguir, descrevemos os instrumentos e procedimentos usados para a geração de dados:

(A) Entrevistas: Na primeira fase da geração de dados, foi realizada uma entrevista com a Coordenadora da Criarte (que chamaremos de Marielle²), com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa, conversar sobre as especificidades do contexto e dos

¹ “Para promover uma educação que respeite as diferenças, é fundamental contemplar a riqueza cultural e contribuições de outros povos e explorar outras possibilidades, planejando e efetivando práticas pedagógicas que abarque a temática da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena por meio de variadas atividades, como literaturas infantis, danças culturais, culinária que contemple as diversidades, brincadeiras, etc.”. Disponível em: <http://criarte.ufes.br/projeto-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico> . Acessado em 15 jul. 2019.

² Os nomes das participantes são fictícios.

envolvidos, bem como buscar autorização para implementação do mesmo. A fim de obter uma pesquisa mais abrangente ao considerar a perspectiva de todos os participantes (LUDKE; ANDRÉ, 2017), foi realizada uma entrevista com as Professoras titulares da Criarte dos Grupos 4 (crianças na faixa etária de 4 anos) e 5 (crianças com 5 anos de idade) com o intuito de compreender o perfil do corpo docente e discente a respeito das diversidades e diferenças no contexto da instituição.

(B) Elaboração dos planos de aula para as intervenções: Na segunda fase da geração de dados, foi realizado o planejamento das aulas. As entrevistas com as educadoras da Criarte tiveram grande contribuição para a elaboração das intervenções, uma vez que a partir delas foi possível compreender melhor o perfil do alunado e assim decidir pelos temas a serem trabalhados.

(C) Aplicação das propostas pedagógicas: Foram realizadas duas intervenções com os Grupos 4 e 5 que contemplam o tema proposto nesta pesquisa. A primeira intervenção realizada no Grupo 5 teve a proposta de refletir sobre diversidades de gênero e as cores rosa e azul. A segunda intervenção, com o grupo 4, teve o objetivo de refletir sobre os tons de pele.

Perspectivas das participantes sobre diversidade e diferenças na Educação Infantil

Na primeira parte da pesquisa, analisamos a perspectiva da coordenadora da Criarte e das professoras titulares dos Grupos 4 e 5 através de entrevistas individuais.

Quando questionada sobre o papel da escola, a professora titular do grupo 4 (que chamaremos de Carolina) afirmou que os alunos contribuem para esse debate trazendo suas próprias experiências para a sala de aula. Em suas palavras:

A escola tem um papel muito importante nisso. Eles mesmos (os alunos) vão trazendo pra gente (as experiências deles), com outras culturas que eles têm, musical, de gênero também. Cultural. Os

alunos não trazem muitos questionamentos em relação às diversidades. (Carolina, entrevista)

De acordo com a fala da participante, o professor continua em sua posição hierárquica, mas também é levado a refletir sobre determinados assuntos considerando o ponto de vista da criança, contribuindo assim, para uma relação de troca de experiências pedagógicas. Para Robinson e Díaz (2005), os profissionais da Educação Infantil estão em uma posição ideal para fazer diferença positiva na vida das crianças e em suas respectivas famílias ao desafiar e desconstruir os discursos normativos através do currículo. Malta (2019), ao discutir sobre autonomia, pautada nos estudos de Freire, ressalta que os multiletramentos promovem a autonomia da criança, que se inclui como parte da produção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, não se colocando apenas como ouvinte, receptora e reprodutora de conhecimento. Assim, é importante considerar que as mudanças que vivemos em uma sociedade diversa afeta diretamente a vivência dos alunos e suas famílias e, conseqüentemente, o ambiente escolar e as relações pedagógicas.

A seguir, apresentamos a opinião da Marielle e Lélia sobre diversidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Criarte³.

As cores rosa e azul são intensamente disputadas entre os alunos em diversas atividades e este comportamento contribui para o surgimento de momentos de grande agitação e discussão, uma vez que meninos e meninas entram em divergência quanto ao emprego das cores em relação aos seus respectivos gêneros. Devido a isso, intervenções na escola que proponham reflexão sobre diversidades e diferenças são sempre estimuladas entre o corpo docente. (Marielle, entrevista)

³ Pergunta: Como a Criarte aborda a Diversidade e como são as práticas pedagógicas nesse sentido? Existe alguma questão que chama a atenção de vocês em relação a isso?

Alunos interagem (num ambiente) de muita diversidade e diferença. (...) A segunda maior diferença é a étnica, pois as crianças têm características diferentes, essas coisas atravessam muito o nosso dia a dia (...) E as vezes não é um conteúdo programático e você vai lá e interfere e faz a mediação, conversa. (...) existem pontos com os quais eu me apoio para poder organizar a minha prática. Se você pegar a DCNEI⁴ (...) e aí tem esses pontos, as diferenças étnicas e tal. (Lélia, entrevista)

Robinson e Díaz (2005), ao discutirem o papel dos educadores em relação às diversidades, apoiadas em Ludenberg, apontam que a percepção dos educadores sobre diferenças pode impactar significativamente suas práticas com as crianças e suas famílias. A partir dos relatos das participantes, nota-se que a instituição se ampara e segue os parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que diz respeito à diversidade⁵. Tanto a coordenação como o corpo docente mostraram-se atentos para as possíveis manifestações que ocorrem na sala de aula e, além disso, reconhecem a mediação, como forma de intervenção para abordar possíveis preconceitos. A coordenadora da instituição afirma ter muita agitação dos alunos em relação às cores azul e rosa, que no Brasil, são geralmente classificadas como “cor de menino” e “cor de menina”. Aina e Cameron (2011) relatam situações parecidas e é notório que esta é uma questão universal em muitos países ocidentais. Sobre isso, as autoras ainda afirmam que os estereótipos de gênero são bastante difundidos na mídia e na cultura popular quando relatam que hoje em dia, “produtos comercializados para crianças são divididos por gêneros, criando setores de compras segregativos, separados em azul e rosa” (AINA; CAMERON, 2011, p. 11).

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

⁵ “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (DCNEI. Ministério da Educação, 2012).

Dessa forma, podemos entender que o mercado infantil estabelece padrões estereotipados de comportamento tanto para meninos quanto para meninas, ao comercializar produtos que estimulam o binarismo masculino/feminino no comportamento e nas habilidades das crianças. Entretanto, entendemos que o ambiente escolar pode influenciar na ruptura de crenças que promovem as desigualdades de gênero tão presentes em nosso cotidiano, através de uma perspectiva crítica de ensino. Com o intuito de compreender melhor os aspectos pedagógicos que envolvem o debate sobre diversidade de gênero na escola, as professoras Carolina e Lélia foram entrevistadas, colaborando com seus respectivos pontos de vista para o desenvolvimento desta pesquisa⁶.

Quando questionadas sobre diversidade de gênero no contexto da Educação Infantil e da própria instituição, ambas as professoras demonstraram bastante cautela para abordar o tema. Lélia se posicionou a favor em discorrê-lo, contudo ponderou sobre a relação entre a escola e a família. A professora também considerou que, no que concerne a elaboração de propostas pedagógicas que abordam este tema, é preciso existir um consenso entre a família e a escola, pois pode ser um campo de muitas divergências considerando o histórico e posições ideológicas da família. Nesse sentido, fica claro que as intervenções pedagógicas devem ser um trabalho coletivo da escola em conjunto com a família dos alunos. Ainda assim, a influência da família na escola pode restringir as práticas e os debates quanto ao tema, como menciona Lélia:

As famílias são heterogêneas. A gente vai trabalhar uma apresentação musical, que entra nas manifestações culturais, que tem vários desdobramentos. A gente sugeriu tal roupa, mas a família diz “eu acho que não precisa usar tal roupa”. Mas aí nem as famílias às vezes conseguem se entender. E aí a escola tem que ter esse bom senso para poder fazer esse meio de campo. (Lélia, entrevista)

⁶ O conteúdo completo das entrevistas individuais pode ser acessado mediante pedido às autoras.

Para Aina e Cameron (2011), os professores da Educação Infantil precisam estar cientes sobre conceitos de identidade de gênero já que eles são muitas vezes transferidos para as crianças antes mesmo do nascimento. No Brasil, por exemplo, é muito comum a escolha das cores das roupas e do quarto do bebê assim que os pais descobrem o sexo da criança. Carolina, por sua vez, em um primeiro momento, declarou não haver nada que chamasse a atenção no comportamento dos alunos em relação à diversidade, porém, após breve reflexão, afirmou que existem sim alguns conflitos quanto aos gêneros que ficam bastante evidentes na sala de aula, especialmente no que engloba a atitude dos meninos para com as meninas. Em seu relato, ela menciona que por diversas vezes observou os meninos utilizarem a boneca para brincar e isso ser encarado pelas meninas com certa naturalidade. No entanto, o contrário não ocorria, e quando as meninas estavam brincando com carrinhos, os meninos falavam que não era correto por se tratar de “coisa de menino”. Com isso, percebemos a influência dos binarismos menino/menina, masculino/feminino que estão expostos em nossa sociedade influenciada por estereótipos de gênero.

A fala de Carolina aponta para a família como um fator crucial para as discussões sobre diversidades na escola. Isso demonstra que as crianças como sujeitos socioculturais não são influenciadas somente pela escola, mas por seus ambientes de vivência, e, principalmente pelas suas respectivas famílias. Desse modo, as declarações do corpo docente entrevistado sustentam a ideia de Robinson e Díaz (2005) ao argumentarem que os professores da Educação Infantil percebem o preconceito nas crianças como a influência que elas recebem dos adultos, ou seja, dos valores deles que são difundidos no ambiente familiar da criança. Além disso, as autoras esclarecem que, mesmo sendo motivadas por seu contexto familiar, as crianças desempenham um papel crítico e ativo na manutenção ou não das desigualdades sociais não só pela forma como entendem o mundo, mas também por meio de suas interações entre elas com os adultos. Por isso, é fundamental considerar a criança como um sujeito capaz de pensar criticamente,

considerando suas potencialidades e escolhas, respeitando suas limitações cognitivas e promovendo oportunidades para que elas sejam autoras de seus próprios discursos (MALTA, 2019) e não apenas reprodutoras do ambiente em que vivem.

Escolha dos temas para as práticas pedagógicas desenvolvidas localmente

As entrevistas com as participantes foram fundamentais para que pudéssemos compreender melhor as especificidades do contexto. É válido lembrar que as autoras deste estudo participavam das reuniões com as professoras de inglês, graduandas em Letras - Inglês, que atuavam voluntariamente no projeto de extensão desenvolvido na Criarte. Os objetivos do estudo e o desenvolvimento das práticas pedagógicas foram discutidos com as professoras. Como as aulas de LIC dessas professoras já eram pautadas na pedagogia dos multiletramentos, ou seja, a filosofia de trabalho delas era consoante com a nossa proposta, julgamos válido gerar dados por meio de entrevistas com as professoras da instituição (pedagogas e coordenadora).

Com base nos dados coletados a partir dos relatos das participantes, entendemos a necessidade de propor práticas pedagógicas nas aulas de LI com o objetivo de refletir sobre as questões das diversidades de gênero à luz das teorias de Multiletramentos. Da mesma forma, considerando o relato da participante Lélia, notamos a importância de trabalhar as diversidades étnicas entre as crianças por conviverem com etnias variadas. Além disso, cabe destacar que o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo⁷, principalmente pelo passado escravocrata que, conseqüentemente, reflete na população negra

⁷ Dados do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), elaborado pelas Nações Unidas em 2018. Disponível em: [r http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html](http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html). Acessado em: 15 jul. 2019.

sendo a mais afetada pelas desigualdades e violência no país⁸. Sendo assim, pensamos na elaboração de uma aula sobre cores na LI para promover oportunidades de reflexão sobre possíveis tonalidades de cores de pele que fazem parte da realidade dos alunos.

As propostas pedagógicas foram divididas em dois segmentos por grupos: No grupo 5 foi abordado a diversidade de gênero e no grupo 4 as diferentes tonalidades de cor de pele. Nos próximos itens, descrevemos o planejamento e o desenvolvimento das aulas para cada grupo.

Planejamento e desenvolvimento das aulas para o Grupo 5

Todos os planos de aula⁹ para a pesquisa foram desenvolvidos para além dos aspectos linguísticos do ensino-aprendizagem da LI, aproximando-se de uma visão menos instrumental do idioma e valorizando mais a construção das identidades e subjetividades da criança tendo em vista as teorias de Multiletramentos. Conforme defendido pelo New London Group (1996), os multiletramentos foram pensados para capturar os variados tipos de práticas multimodais requeridas para compreender e comunicar conhecimento em nossa sociedade que se mostra cada vez mais tecnológica, multilíngue, culturalmente diversificada e globalizada.

Concordando com Lankshear e Knobel (2003, 2011), Cope e Kalantzis (2000); Kalantzis e Cope (2008), e refletindo sobre a educação atual, Monte Mór (2014) acrescenta que novas habilidades integram o ideário da globalização e cresce a preocupação com uma formação que leve ao engajamento social, à agência, à participação crítica para a vivência e convivência

⁸ Disponível em: [r https://nacoesunidas.org/negros-sao-mais-afetados-por-desigualdades-e-violencia-no-brasil-alerta-agencia-da-onu/](https://nacoesunidas.org/negros-sao-mais-afetados-por-desigualdades-e-violencia-no-brasil-alerta-agencia-da-onu/). Acessado em: 17 jul. 2019.

⁹ O conteúdo completo dos planos de aula pode ser acessado mediante pedido às autoras.

condizente às sociedades com as características nelas percebidas nos últimos tempos.

Para Malta (2019), a teoria dos Multiletramentos no contexto da Educação Infantil é um fundamento que, ao se apropriar do uso da língua como ato político e buscar por justiça social, pode trazer às crianças que aprendem um novo idioma novas possibilidades de lidar consigo, com o outro, e com o mundo que as cerca. Assim, os multiletramentos proporcionam diversas possibilidades de explorar o mundo através de materiais, mídia, tecnologia, dentre outros.

O tema e a prática escolhida para a proposta pedagógica se deram durante um encontro de formação de professores promovido pelas autoras deste estudo. O assunto selecionado para trabalhar a diversidade no grupo 5 foi estilos de cabelo, considerando o relato da Professora Lélia na entrevista individual. A partir desse tema, entendemos que seria possível refletir sobre diversidade de gênero, cores e estereótipos de uma forma lúdica e em conformidade com o desenvolvimento cognitivo-comportamental dos aprendizes desta faixa etária.

Gusmão (2000) relata que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais precisa ser pensada como matéria-prima da aprendizagem e não como conteúdos especiais em forma de datas comemorativas que, segundo a autora, contribui para o aumento das diferenças. Dessa forma, a escolha das imagens, apesar de estarmos cientes que não representam todas as formas de ser e existir, foi pensada em acolher algumas representações étnicas e não binárias de estilos de cabelo (menino de cabelo longo, menina careca, cacheado afro, tranças em meninos, menino de franja e etc.). A proposta dessa primeira etapa da aula foi apresentar aos alunos vários estilos de cabelo de forma não estereotipada e deixá-los mais livres para escolher qual tipo de cabelo e cor na próxima etapa da aula.

Para essa proposta, decidimos fazer uso de um aplicativo de celular que, através de edição de fotos, possibilita a modificação do cabelo e a escolha de diversos estilos e cortes que abrangem desde os mais tradicionais aos mais modernos e contemporâneos.

As participantes meninas escolheram cabelos muito parecidos entre elas que apresentam similaridades com estilos de cabelo de personagens de desenho animado, princesas, entre outros mais comuns representados na mídia. Em relação ao estilo, todas escolheram cabelos longos e ondulados, não havendo preferência por cabelos mais cacheados, cacheado afro ou outro estilo apresentado no cartaz durante a apresentação do vocabulário. Em contrapartida, o resultado com os aprendizes meninos foi perceptivelmente mais heterogêneo, apesar de também haver repetições de cores e estilo.

Um momento importante durante as aulas ocorreu quando um aluno escolheu os *dreadlocks* como representação de seu cabelo e revelou que o motivo foi a Professora de Inglês que atuava no projeto de extensão, pois ela possuía *dreadlocks*. Este fato é relevante pois reitera o depoimento da professora Lélia quando menciona na entrevista a importância de os alunos conviverem com a diversidade dentro na escola, assegurando assim, a influência do ambiente escolar nas escolhas e decisões dos alunos.

Na aula posterior, deu-se continuidade ao objetivo de promover debate e reflexão sobre diversidades de gênero. Para tal, foi elaborada a aula com o tema "*Which game do you prefer?*" na qual os alunos, através de um mural com imagens de jogos e brincadeiras, escolheram suas atividades preferidas.

A escolha das imagens se deu a partir de jogos e brincadeiras que já fazem parte da realidade dos participantes. No entanto, foi dada preferência a atividades com características "neutras" em relação aos gêneros e que promovem a integração tanto de meninas quanto de meninos na mesma atividade.

Durante a prática, os alunos foram convidados a escolher sua brincadeira preferida. A professora questionou os participantes um por um: "*Which game do you prefer?*" que respondiam na língua alvo sua atividade preferida. Dada a resposta, os alunos colaram suas fotografias, tiradas na aula anterior, no mural de acordo com a atividade de sua escolha. Dentre as opções, 11 alunos escolheram

massinha de modelar, 1 aluno escolheu parquinho, 1 escolheu lego e 2 escolheram futebol¹⁰.

Percebemos, assim, que foi possível abordar as especificidades do contexto, considerando as ponderações da professora Lélia sobre a família e a escola, ou seja, é preciso levar em conta as perspectivas e os anseios dos pais ao trabalhar com ensino de LIC, sobretudo na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, as crianças tiveram oportunidade de aprender, em inglês, sobre diferentes tipos de cabelos e jogos. Nosso intuito não foi promover um debate com crianças de cinco anos, mas apenas mostrar quantas possibilidades de cabelo e jogos existem, afinal, vivemos em uma sociedade plural em que a diversidade precisa ser acolhida e não combatida com o discurso perigoso de que “somos todos iguais”. Julgamos que por meio dessas propostas foi possível pensar em um ensino crítico de LIC, buscando romper com concepções reducionistas de língua e de ensinar e aprender línguas, conforme defendem Kawachi-Furlan *et al.* (2019).

Planejamento e desenvolvimento das aulas para o Grupo 4

A proposta pedagógica do grupo 4 foi embasada na teoria dos multiletramentos e do letramento visual. Reiterando a visão de Malta (2019), os recursos visuais são normalmente utilizados nas aulas de Educação Infantil uma vez que os aprendizes ainda não foram alfabetizados. Assim, com o uso desses recursos, as aulas se tornam mais democráticas no sentido de que todos os participantes, sejam professores, auxiliares ou aprendizes, podem compreender e demonstrar suas considerações sobre o objeto de estudo.

Os dados obtidos por meio de entrevistas também foram essenciais para a elaboração do plano de aula no grupo 4.

¹⁰ O resultado da atividade está disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/13qj_I5F3x5NOf5Te8T_sPEtkC2FiQ_G2r1cgjnKA/edit?usp=sharing.

Lembramos que a professora Lélia, do grupo 5, declara que os alunos da instituição convivem diariamente com diferenças étnicas. Rojo (2013) sugere que as escolas incluam nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula e no mundo, que hoje é caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. Dessa forma, dada a relevância de vivermos em um país extremamente desigual, fruto de anos de exploração perversa de pessoas negras e tendo como uma das consequências do aprofundamento de relações inter-raciais, uma população majoritariamente negra, constatamos a necessidade de explorar as diferentes tonalidades de cor de pele dos participantes do grupo. Dessa forma, através da Língua Inglesa, abre-se um caminho para refletir sobre a diversidade étnica no ambiente da sala de aula assim como explorar novas possibilidades para o ensino de cores na LI, para além das normalmente ensinadas na Educação Infantil (azul, rosa, verde, amarelo etc.).

Para o desenvolvimento da aula, primeiramente, foi escolhida a pintura de Tarsila do Amaral, *Os operários*, para fundamentar as cores e refletir sobre a importância de pensar no outro no sentido de que a nossa constituição como sujeito se dá a partir de como interagimos com o mundo e toda a pluralidade que ele nos apresenta (GUSMÃO, 2001).

Dessa forma, a aula foi dividida em quatro etapas: Apresentação da pintura da Tarsila do Amaral, uma dinâmica em grupo, elaboração de autorretrato pelos alunos e por fim, a elaboração de um mural final com os desenhos produzidos pelos aprendizes. É válido esclarecer que todas as etapas foram planejadas e desenvolvidas de acordo com as características desse público, ou seja, crianças de 4 anos. A experiência das autoras e o compartilhamento de ideias com as participantes e com as professoras de LIC do projeto de extensão foram fundamentais para que os aspectos afetivos, emocionais, físicos e cognitivos das crianças fossem considerados durante todo o processo.

É relevante observar que, foi utilizado giz de cera em tons de pele oferecido pela Criarte e lápis de cor adquirido pela

pesquisadora. No entanto, o material oferecido pela instituição não abrangeu todas as tonalidades de pele dos alunos e o lápis de cor não foi capaz de atender todos os alunos no momento da atividade. Portanto, a principal dificuldade encontrada para a realização dessa prática foi o material para colorir que não conseguiu atender a diversidade de tonalidades de cores de pele e a quantidade de alunos no grupo. Tendo em vista o custo do material e, pensando na realidade das escolas do Brasil, principalmente as públicas, poucas teriam possibilidade de arcar com a despesa de uma atividade pedagógica similar à que foi realizada nesta pesquisa, principalmente no cenário atual de cortes de investimento na educação pública.

Ao término da atividade, os participantes puderam explorar novas possibilidades de cores para tons de pele na Língua Inglesa, utilizando recursos visuais respaldados pelo letramento visual. Dispondo das imagens, os participantes tiveram autonomia para refletir (de acordo com as possibilidades de uma criança de 4 anos), interpretar e escolher a cor mais apropriada para representar seus tons de pele. Dessa forma, ao refletirem sobre as representações das diversas tonalidades de pele que podem existir, os aprendizes não só foram introduzidos a um novo vocabulário como também foram capazes de produzir conhecimento através da atividade proposta (FERRAZ, 2012). O resultado final da atividade pode ser acessado online¹¹.

Similarmente ao que foi exposto com relação ao grupo 5, com o grupo 4 também observamos a possibilidade de ir além do ensino lexical que comumente encontramos em propostas de ensino de LIC. Com base nas características desse público e desse contexto, foi possível abordar questões relacionadas à diversidade, repensando a função utilitária da LI na infância, como defende Rocha (2013).

¹¹ Disponível em: or <https://docs.google.com/presentation/d/1YYRXd3xauZUVMdQw2o0ZnbMb8cVRnrsZmty2LtUn4cQ/edit?usp=sharing>

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi discutir práticas pedagógicas que possibilitem reflexões sobre questões relacionadas a diversidades e diferenças nas aulas de LI da Educação Infantil, respeitando o estágio cognitivo, afetivo, emocional e comportamental dos aprendizes. Nesse cenário, a pedagogia dos multiletramentos mostrou-se fundamental para pensar nas propostas pedagógicas e na realização dessas práticas.

Durante a geração de dados e as práticas, entendemos que a CRIARTE conduz suas atividades pedagógicas sobre diversidade tendo como base o DCNEI, confirmando que os profissionais de Educação Infantil da instituição estão atentos em relação às questões da diversidade. Com relação às práticas do Grupo 4, os alunos conseguiram explorar novas possibilidades de cores e produzir conhecimento por meio do letramento visual. No tocante à abordagem e discussão das questões de estereótipos de gênero e tonalidades de pele, é importante ressaltar que as aulas de LI possuem um objetivo específico e, com o pouco entendimento do idioma pelos alunos e levando em consideração a maturidade ainda em desenvolvimento, uma discussão mais substancial sobre os temas é incerto. Mesmo assim, foi possível abordar questões de cunho social complexas no contexto da Educação Infantil. Dada a influência cultural que o ambiente escolar pode promover na vida do aluno, as teorias de multiletramentos tornam-se primordiais para o engajamento do professor na elaboração de atividades que promovam reflexão crítica entre os aprendizes da primeira infância.

No decorrer desta pesquisa, além das práticas sobre diversidade nas aulas de LI terem se mostrado bastante relevantes para promover reflexão, até mesmo entre o corpo docente, mostrou-se imprescindível a necessidade de discutir a formação de professores de LIC. Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) afirmam que, apesar da formação de professores de LIC ser um dos assuntos mais investigados no Brasil, ainda faltam pesquisas com propostas

práticas que possam contribuir para a formação inicial dos profissionais de educação. Por esse motivo, acreditamos ser de fundamental importância investir na formação inicial e continuada de professores para trabalhar as diversidades e diferenças no contexto da Educação Infantil.

Concluimos, portanto, que é possível (e desejável) propor práticas pedagógicas sobre diversidades, diferenças e estereótipos nas aulas de língua inglesa na Educação Infantil, buscando possibilidades de convívio e não de apagamento de diversidades e diferenças. Destacamos os desafios com relação ao material necessário para tais práticas e a importância do trabalho em parceria, conhecendo as demandas do contexto e considerando o perfil dos aprendizes.

Referências

- AINA, O. E; CAMERON, P. A. Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. **Dimensions of Early Childhood**, v. 39, n. 3, p. 11-19, 2011.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- FERRAZ, D. M. **Letramento visual**. A leitura de imagens nas aulas de inglês. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.
- FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa**: neoliberalismo, educação e novos letramentos. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.
- GUSMÃO, N. M. M. Desafios da Diversidade na Escola. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.
- KALANTZIS, M; COPE, B. **New Learning**: elements of a science of education. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S.; MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Educação crítica e ensino-aprendizagem de inglês em práticas locais. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; TESCH, L.;

CARVALHO, H. (Orgs.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas: Editora Pontes; PPGEL/UFES, 2019. p. 269-282.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Changing Knowledge and Classroom Research. Buckingham: Open University Press, 2003

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies**: social, cultural and historical perspectives. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de Inglês para crianças na era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 195-213.

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

MADUREIRA, F; BRANCO, A. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, A.; OLIVEIRA, M. C. (Orgs.). **Diversidades e cultura de paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: Educação Crítica e Letramentos, Formação de Professores e prática docente no ensino de Inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre diferença. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

- ROBINSON, K. H.; DIAZ, C. **Diversity and difference in early childhood education**: Issues for theory and practice. Berkshire, England: Open University Press, 2005.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A.**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.
- ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglês em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, n. 20, p. 9-35, 2013.
- ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.
- TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

POLÍTICAS PARA AS LÍNGUAS BRASILEIRAS: INVENTARIANDO E PROMOVENDO O HUNRÜCKISCH

Rosângela Morello
Edenize Ponzio Peres

Introdução

Neste texto, apresentamos um panorama sobre as línguas brasileiras e as recentes políticas linguísticas que têm conduzido à promoção do estatuto e ao conhecimento e reconhecimento dessas línguas como patrimônio cultural imaterial do Estado, como é o caso da cooficialização de línguas por Municípios e do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil (INDL). Tomando em consideração o Inventário do Hunsrückisch como Língua Brasileira de Imigração (IHLBrI), realizado em várias localidades do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo, destacaremos os principais resultados desse inventário neste último estado, abordando alguns dos seus efeitos no município de Marechal Floriano.

Políticas linguísticas para as línguas brasileiras

É sobejamente conhecido pelos brasileiros o mito do monolinguismo em nosso país, visto com orgulho pelos leigos e mesmo por alguns profissionais da língua. Entretanto, além de essa ideia estar muito distante da realidade (sócio)linguística do Brasil, ela coloca em prática o silenciamento e a invisibilidade de centenas de línguas faladas por milhares de brasileiros. Segundo estimativas do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), existem no território brasileiro aproximadamente 200 línguas autóctones (indígenas) e 56 línguas alóctones (trazidas pelos imigrantes), além das línguas de sinais

(LIBRAS e Jaicós, usada no Piauí), afro-brasileiras e crioulas (Galibi-Marworno; Karipuna do Norte e Palikur)¹.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu a cidadania aos povos indígenas e reconheceu os seus direitos ao território, à língua e à cultura próprios, o reconhecimento e a valorização dessa diversidade linguística ganharam força no país. Embora não contemple as demais línguas e seus falantes, a Constituição marca uma mudança na posição do Estado Brasileiro, historicamente empenhado na proibição e extermínio das línguas, e essa mudança possibilitou todos os avanços nos direitos linguísticos no Brasil². De fato, a partir da abertura democrática de 1985, o Estado brasileiro alinhou-se às mudanças globais ocorridas no contexto do pós-guerra, na segunda metade do século XX, quando os direitos das minorias étnicas, culturais e linguísticas passaram a ser bandeiras de lutas de inúmeros movimentos sociais, pressionando os Estados a firmarem acordos e declarações multilaterais, para garantir esses direitos (MORELLO, 2012). Além disso, a saída de um período de governos militares e não-democráticos, que havia assolado o Brasil e demais países sul-americanos por décadas, requeria medidas para o fortalecimento das democracias e das relações políticas e econômicas da América Latina. Para tanto, as parcerias entre Argentina e Brasil ganharam força, culminando no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Com base no MERCOSUL, foram fomentadas importantes políticas multilaterais voltadas ao desenvolvimento e fortalecimento das economias, identidades e culturas da região.

¹ O Brasil não dispõe de um censo linguístico abrangente. Em 2010, a investigação sobre as línguas faladas nas casas, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi dirigida apenas aos que se declararam indígenas. A ausência de dados demolingüísticos sobre a totalidade das línguas brasileiras tem dificultado a análise das situações e o planejamento de políticas linguísticas no país. Sobre esse ponto, cf. Morello (2016).

² Notemos que, a partir de 2016, com a implantação de modelos neoliberais, as políticas públicas voltadas aos direitos das minorias têm sido paulatinamente interrompidas.

No que diz respeito às políticas linguísticas, foco de interesse deste texto, o MERCOSUL impulsionou ações conjuntas para a promoção do português e do espanhol. São exemplos as leis que tornaram obrigatórias as ofertas do espanhol no Brasil (Lei Nº 11.161/2005) e do português na Argentina (Lei Nº 26.468/2009). O MERCOSUL ainda propiciou condições para o ensino bilíngue nas fronteiras, nomeadamente o Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (cf. OLIVEIRA; MORELLO, 2019). Podemos ainda citar como iniciativa bilateral os Institutos Técnicos Binacionais entre o Brasil e o Uruguai, com diplomação binacional (idem, ibidem).

Paralelamente, no âmbito interno, o Brasil criou políticas públicas visando ao conhecimento e reconhecimento da diversidade étnica, cultural e de gênero. Juntamente a essas políticas, outras ampliaram o acesso das minorias ou parcelas minorizadas da sociedade brasileira aos bens públicos, como educação, saúde, alimentação e cultura. Nesse contexto, as línguas brasileiras foram temas de programas educacionais específicos, quase sempre dirigidos a essas minorias, mas foram explicitamente tematizadas apenas em duas importantes políticas linguísticas: a cooficialização, empunhada por alguns municípios brasileiros, e o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

A cooficialização teve início em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, em 2002, com as línguas indígenas nheengatu, tukano e baniwa, muito faladas nas calhas dos principais rios da região, ao lado do português, espanhol e cerca de 20 diferentes línguas indígenas. Essa iniciativa logo se repercutiu no Brasil, uma vez que há centenas de pequenos municípios onde são faladas línguas diferentes do português por grande parte da população que neles vive. A forte aderência a essa política pode ser verificada pelo fato de haver, em 2019, 34 municípios com línguas cooficiais, sendo dez indígenas e quatro alóctones, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 01 - Processo de cooficialização de línguas, por municípios

Línguas Indígenas		Municípios/Ano	
Tukano	São Gabriel da Cachoeira/AM (2002)		
Neengatu	São Gabriel da Cachoeira/AM (2002)		
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira/AM (2002)		
Guarani	Tacuru/MS (2010)		
Akwê Xerente	Tocantínea/TO (2012)		
Macuxi	Bonfim/RR (2014) e Cantá/RR (2014)		
Wapichana	Bonfim/RR (2014) e Cantá/RR (2014)		
Ingaricó	Uiramutã /RR (em tramitação)	Estas 3 línguas tiveram o projeto de lei aprovado na Câmara dos Vereadores e aguardam ratificação.	
Saterê Mauê	Mauês/AM (em tramitação)		
Mebêngôkre (Kayapó)	São Félix do Xingu/PA (em tramitação)		
Total: 10 línguas	Total: 8 Municípios		
Línguas Alóctones (processos de imigração)			
Pomerano	Laranja da Terra/ES (2008) Santa Maria de Jetibá/ES (2009), Pancas/ES (2009) Vila Pavão/ES (2009) Canguçu/RS (2010) Domingos Martins/ES (2011) Itarana/ES (2016) Pomerode/SC (2017) São Lourenço do Sul/RS (em tramitação) Espigão do Oeste/RO (em tramitação) 10 municípios	Talian	Serafina Corrêa/RS (2009) Flores da Cunha/RS (2015) Nova Erechim/SC (2015) Nova Roma do Sul/RS (2015) Bento Gonçalves/RS (2016) Paráí/RS (2016) Fagundes Varela/RS (2016) Caxias do Sul/m n'RS (2017) Ivorá/RS (2018) Antônio Prado/RS (em tramitação) Camargo/RS (em tramitação) Nova Pádua/RS (em tramitação) Guabiju/RS (em tramitação) 13 municípios
Hunsrückisch hunsriqueano	Antônio Carlos/SC (2010) Santa Maria do Herval/RS (2010) 2 municípios	Alemão	Pomerode/SC (2010) 1 município
Total: 4 línguas e 26 Municípios			

Fonte: IPOL (2020)

Especificando-se como política de promoção do estatuto de línguas minorizadas, a promulgação de uma lei de cooficialização de línguas³ é o primeiro passo para outras ações destinadas a expandir os usos e assegurar a continuidade da língua cooficial, e que são definidas no âmbito da regulamentação e posterior implementação da lei⁴.

A segunda política linguística implementada no Brasil foi o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, criado pelo Decreto Federal n. 7387, de 09 de dezembro de 2010. O INDL estabelece uma política para as línguas brasileiras como patrimônio imaterial, reconhecendo aquelas que foram e que estão sendo inventariadas como Referência Cultural Brasileira. Executada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o INDL constitui-se como instrumento oficial para o reconhecimento e a gestão das línguas brasileiras, definindo, como objetivos, a “identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, art. 1^º). O processo de discussão para a criação dessa política, iniciado em 2004, incluiu o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL), responsável por definir as diretrizes metodológicas e a validação dessa metodologia em projetos-piloto. Desde então, sete línguas indígenas (Guarani-Mbya, falada nas regiões Sul e Sudeste; Assurini do Trocará, no Tocantins; e Matipu, Nahukwa, Kuikuro e Kalapalo, no Alto-Xingu) e uma língua de imigração, o Talian, falado pelos

³ A cooficialização de línguas foi tema do I Encontro Nacional de Municípios Plurilíngues, realizado pelo IPOL e parceiros em 2015, objetivando sensibilizar e instrumentalizar os gestores sobre essa política.

⁴ Em 2005, o Município de São Gabriel da Cachoeira regulamentou a lei de cooficialização do nheengatu, tukano e baniwa, gerando normativas para a legitimação das línguas nos diferentes âmbitos de usos, como é o caso da Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (UFAM). Os demais municípios ainda não deram esse passo, o que tem conduzido a impasses sobre as ações necessárias à promoção de cada língua em cada diferente contexto.

descendentes de italianos da Serra Gaúcha/RS, foram já inventariadas e reconhecidas pelo INDL. Atualmente estão finalizados e sendo validados no IPHAN o Inventário da Língua Hunsrückisch ou Hunsriqueano (IHLBrI), pelo IPOL e UFRS; e de Libras, pelo IPOL e UFSC. Ainda estão em execução o Inventário da língua Yanomami, realizado na Terra Indígena desse povo pelo Instituto Socioambiental (ISA) e da língua Pomerana, realizado em vários municípios do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina pelo IPOL, em parceria com alguns desses municípios, instituições de ensino e lideranças locais.

O Espírito Santo foi contemplado com duas dessas pesquisas: a do hunsrückisch, finalizada em 2019, e a do pomerano, ainda em execução. Entre os resultados do Inventário da língua hunsrückisch, destacaremos para este texto os que dizem respeito ao perfil linguístico dos falantes e suas atitudes em relação à língua, além das indicações sobre a sua transmissão e a sua vitalidade. Essas informações foram obtidas por meio de um questionário individual aplicado nos municípios pesquisados do Espírito Santo e de Santa Catarina.

Inventário do Hunsrückisch, língua brasileira de imigração

Falado por descendentes de imigrantes que chegaram ao Brasil há quase 200 anos, ou seja, nas primeiras levas da imigração de 1824, o hunsrückisch está presente em mais de uma centena de municípios do Brasil, em especial no Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A partir de um edital público aberto pelo IPHAN, tornou-se possível realizar o inventário dessa língua entre 2016 e 2019, o qual foi executado pelo IPOL em parceria com o Projeto ALMA/H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁵.

⁵ Desde 2008, no âmbito desse Atlas, vinha sendo desenvolvida uma pesquisa dialetológica sobre essa língua em vários pequenos municípios do Rio Grande do

Considerando-se os objetivos e as diretrizes do Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL (IPHAN, 2016), as ações do IHLBrI contemplaram 32 localidades, selecionadas a partir das topodinâmicas dos processos migratórios nos três estados. O fato de compartilharem processos históricos e culturais permitiu reunir algumas localidades em pontos de pesquisa. A lista que segue traz o conjunto de pontos pesquisados pelo ALMA-H e, em negrito, os que foram contemplados no IHLBrI. Para a coleta do IHLBrI, alguns locais foram revisitados e outros foram incluídos, como alguns municípios de Santa Catarina e do Espírito Santo:

RS01 São Leopoldo, Novo Hamburgo, Portão, Campo Bom e Sapiranga;

RS02 Ivoti, Dois Irmãos, São José do Hortêncio, Estância Velha e Lindolfo Collor;

RS03 Três Forquilhas e Dom Pedro de Alcântara;

RS04 Santa Maria do Herval, Morro Reuter e Presidente Lucena;

RS05 Igrejinha, Três Coroas, Taquara, Parobé;

RS06 Nova Petrópolis, Linha Nova e Picada Café;

RS07 Harmonia, Tupandi, Maratá, Salvador do Sul, Pareci e Brochier;

RS08 Alto Feliz, São Vendelino, Feliz, Bom Princípio e Vale Real;

RS09 Estrela, Teutônia, Poço das Antas e Paverama;

RS10 Colinas, Imigrante, Roca Sales e Westfália;

RS11 Forquetinha, Lajeado, Arroio do Meio e Santa Clara do Sul;

RS12 Venâncio Aires, Mato Leitão e Sério;

RS13 Santa Cruz do Sul, Sinimbu e Vera Cruz;

RS14 Candelária e Vale do Sol;

RS15 Agudo e Paraíso do Sul;

Sul, sob a coordenação do Prof. Dr. Cléo Altenhoffen/UFRS, possibilitando uma base de informações importantes para o IHLBrI.

RS16 Arroio do Tigre e Sobradinho;
RS17 São Pedro do Sul;
RS18 Selbach, Ibirubá, Tapera e Quinze de Novembro;
RS19 Panambi, Ajuricaba e Ijuí;
RS20 São José do Inhacorá, Três de Maio, Boa Vista do Buricá e São Martinho;
RS21 Cerro Largo, Guarani das Missões e Salvador das Missões;
RS22 Santo Cristo, Campina das Missões, São Paulo das Missões e Alecrim;
RS23 Horizontina, Novo Machado, Crissiumal e Doutor Maurício Cardoso;
SC01 São Pedro de Alcântara, Antônio Carlos, Águas Mornas, Biguaçu, Angelina, Santo Amaro da Imperatriz e Rancho Queimado;
SC02 Ituporanga, Alfredo Wagner e Vidal Ramos;
SC03 Alto Bela Vista, Piratuba, Peritiba e Ipira;
SC04 Luzerna, Concórdia, Joaçaba, Arabutã e Seara;
SC05 São Carlos, Saudades, Nova Erechim, Palmitos e Cunhataí;
SC06 Itapiranga, São João D'Oeste e Mondaí;
SC07 Iporã do Oeste e Tunápolis;
PR01 Rio Negro, Mafra e Lapa;
PR02 Marechal Cândido Rondon, Entre Rios do Oeste e Toledo;
PR03 Missal e Itaipulândia;
MT01 Porto dos Gaúchos;
MT02 Sinop;
ES01 Marechal Floriano e Domingos Martins;
ES02 Santa Leopoldina e Santa Maria do Jetibá.

Além desse recorte histórico e geodemográfico, o IHLBrI adotou um plano de ação complexo, com várias frentes de trabalho e de pesquisa, visando à obtenção de informações sobre a história e a situação atual da língua, os âmbitos e espaços em que é usada,

sua transmissão e grau de vitalidade, o perfil do falante e suas atitudes em relação à sua língua. Para tanto, foram elaborados vários instrumentos e adotados procedimentos específicos para a coleta e a sistematização das informações⁶, entre os quais um questionário respondido por cada entrevistado, visando investigar o nome dado à língua, as línguas faladas e aprendidas e os modos de transmissão do hunsrückisch.

Uma primeira questão envolvida em toda a pesquisa diz respeito ao recorte da situação linguística da denominação do hunsrückisch no Brasil. Do ponto de vista histórico, Altenhofen e Morello (2018, p. 19) afirmam que o “*Hunsrückisch* pode ser visto como a denominação comumente dada pelos falantes a uma variedade do alemão proveniente da região de mesmo nome, o Hunsrück”. No entanto, alertam:

Pensar, contudo, que o Hunsrückisch brasileiro simplesmente equivale à língua dessa matriz de origem, emigrada para o Brasil, seria uma simplificação bastante forte, que deixaria de fora características essenciais que definem sua configuração linguística e que incluem os contatos linguísticos no processo migratório e a função do Hunsrückisch assumida nesses contatos. Basta lembrar que nem todo falante de Hunsrückisch tem seus antepassados no Hunsrück, ou seja, há muitos falantes de Hunsrückisch oriundos de outras regiões, inclusive de outros grupos étnicos (como italianos e afrodescendentes) que aprenderam essa variedade, em sua localidade, por ser ela a variedade local dominante, usada como língua comum na interação diária (*Gemeinsprache*). Por isso, o termo *Hunsrückisch*, mais do que remeter à origem geográfica do falante, nem sempre comprovada, remete à origem linguística do que configura sua base dialetal de partida, entendida como “o alemão originalmente falado nessa região centro-ocidental, especialmente na interação familiar”. O mesmo vale para a palavra *hunsriqueano*, que será usada aqui para designar o membro da comunidade de falantes de Hunsrückisch, e não o descendente de imigrantes do Hunsrück,

⁶ Para detalhes sobre logística, instrumentos e procedimentos envolvidos na execução do IHLBrI, cf. Altenhofen e Morello (2018).

embora estes estejam naturalmente incluídos na definição.
(ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 24)

Tabela 1 – A(s) língua(s) do falante, em uma amostra de dados do IHLBrI

Línguas faladas pelos informantes do IHLBrI, com o respectivo tipo de denominação						
	Alemão daqui	Plattdeutsch / Plattdeutsch	Hunsrückisch	Hochdeutsch	Pomerano	Outras ⁷
ES01 - Marechal Floriano e Domingos Martins	2	0	88	19	17	2
ES02 - Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá	15	2	4	6	12	1
SC01 – São Pedro de Alcântara e Antônio Carlos	39	21	73	4	0	Dialeto (5) Kaffeepflücker (17)
SC02 – Ituporanga	13	0	10	10	0	0
SC03 - Piratuba e Ipira	4	0	117	9	0	3
SC06: São João do Oeste	28	0	145	26	0	4
RS01 - São Leopoldo e Novo Hamburgo	5	0	8	5	0	31
RS04 - Santa Maria do Herval	0	0	27	2	0	4
RS06 - Nova Petrópolis	14	0	21	11	0	13
RS08 - Alto Feliz	0	0	17	0	0	1
RS11 - Forquetinha e Lajeado	51	0	37	3	1	3
RS13 - Santa Cruz do Sul	55	0	4	1	1	10
RS15 – Agudo	10	0	0	0	0	0
RS18 – Selbach	6	0	18	1	0	2
RS20 - São José do Inhacorá	13	0	8	7	0	2
RS22 - Santo Cristo	26	0	12	5	0	4

Fonte: Altenhofen; Morello (2019, p. 42).

⁷ Em ‘outras línguas’, incluem-se o inglês, espanhol, francês e italiano.

Erigindo-se como língua brasileira nessa confluência de grupos étnicos, o *Hunsrückisch* será igualmente denominado de modo heterogêneo, sendo chamado, por exemplo, de *Deutsch*, *Plattdeutsch*, *Deutsch*, *Hunsbucklisch*, *Hunsrick*. Essa heterogeneidade está presente na amostra coletada no IHLBrI, sintetizada na tabela acima, extraída de Altenhofen e Morello (2019, p. 42).

Do conjunto de informações reunidas durante toda a pesquisa e apresentadas em Altenhofen e Morello (2018), destacaremos, neste texto, as indicações sobre a situação dessa língua no Espírito Santo, especialmente no município de Marechal Floriano, abordado como ponto ES01, o qual inclui o município de Domingos Martins.

A língua hunsrückisch no Espírito Santo: algumas indicações

O Inventário foi realizado em quatro municípios do Espírito Santo: Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá. Entre essas quatro localidades, uma das que geraram resultados mais profícuos foi Marechal Floriano. O grupo de pesquisa ali reunido, no início de agosto de 2017, esteve próximo dos falantes de hunsrückisch em reuniões em suas casas, em visitas a locais públicos e em um culto luterano, gerando dados por meio de entrevistas, aplicação de questionários e registros fotográficos e audiovisuais.

Para este texto, reunimos as indicações de 112 questionários respondidos⁸ em diversas localidades de Marechal Floriano - destacando-se Boa Esperança, Centro e Soído de Baixo - e de Domingos Martins - destacando-se São Bento do Chapéu, Nova Almeida, São Bento e Centro. Responderam aos questionários 50 homens e 50 mulheres de diferentes faixas etárias. Quanto à escolaridade, exceto os mais jovens, que chegaram ao ensino médio, a maioria cursou o antigo primário e alguns atingiram o

⁸ A amostragem contou com o total de 602 de questionários individuais, aplicados em Santa Catarina e no Espírito Santo.

antigo ginásio⁹. Aproximadamente 85% dos respondentes são protestantes e 15%, católicos. Apenas cinco informantes declararam outra religião e 02 declararam não ter nenhuma.

No tocante ao perfil linguístico dos informantes, reproduzimos de Altenhofen e Morello (2018) três tabelas que contemplam três questões relacionadas: a) Que línguas fala? b) Em qual língua aprendeu a falar? e c) Das línguas que aprendeu, qual ou quais ainda fala? Esta última pergunta faz-se especialmente importante, pois permite verificar o índice de retenção da língua. Seguem as tabelas e os comentários sobre o ponto ES01, aqui em análise:

Tabela 02 – Quadro de respostas - “Quais línguas você fala?”

Língua respondida	SC06	SC03	SC01	SC02	ES01	ES02	Total
Português	188	129	112	33	112	25	599
<i>Hunsrückisch</i>	145	117	73	10	88	5	438
Alemão daqui	28	4	39	13	2	15+4	213
<i>Hochdeutsch</i>	26	9	4	10	19	6	84
Alemão alto						1	1
Pomerano		1			17	12	30
<i>Platt(deutsch)</i>	3	2	21	1		2	29
Alemão baixo					1		1
<i>Kaffeepflücker</i> ¹⁰			17				17
Dialeto			5				5
<i>Deitsch</i>						2	2
Tirolês						1	1
Outra	3	2	10		3	1	19
Não sabe	27	5	13	6	2	6	59

⁹ Atualmente, o antigo primário corresponde ao 3º ano e o ginásio, ao 7º ano.

¹⁰ *Kaffeepflücker* resulta de um processo de imigração específico e distingue-se do *hunsrückisch*. São intercompreensíveis e ambas são muito utilizadas no cotidiano das famílias falantes.

Alemão adaptado	1						1
Alemão do mato			1				1
Comum	1						1
Inglês	2	1	4				7
Espanhol	1		2		1		4
Dialeto italiano/Italiano	1	1			1		3

Fonte: Altenhofen; Morello (2018)

Tabela 03 – Quadro de respostas - “Em que língua você aprendeu a falar?” (ou qual foi a primeira língua que você falou?)

Língua respondida	SC06	SC03	SC01	SC02	ES01	ES02	Total
<i>Hunsrückisch</i>	134	112	59	10	77	4	396
Alemão daqui	28	5	37	14	2	11	97
Português	28	9	24	5	44	7	95
<i>Hochdeutsch</i>	7	5	1	6	8	1	28
<i>Platt(deutsch)</i>	3	1	16	1		1	22
Pomerano					10	9	19
<i>Kaffeepflücker</i>			17				17
Dialeto			3				3
Talian					1		1
Outra		1	4*			1	6

Fonte: Altenhofen; Morello (2018)

Tabela 04 – Quadro de respostas - “Das línguas que você aprendeu a falar, quais delas você ainda fala?”

Língua respondida	SC06	SC03	SC01	SC02	ES01	ES02	Total
Português	146	111	105	25	95	13	495
<i>Hunsrückisch</i>	137	114	65	10	80	4	400
Alemão daqui	28	4	37	13	2	13	97
<i>Hochdeutsch</i>	11	7	6	9	9	4	46
Pomerano					15	11	26

<i>Platt(deutsch)</i>	3	1	16	1		2	23
Dialeto			3				3
<i>Kaffeepflücker</i>			17				
Talian					1		1
Espanhol	1				1		1
Outra	2	2				1	15

Fonte: Altenhofen; Morello (2018)

A análise dos resultados obtidos nos conduz às seguintes considerações:

- **As línguas que fala:** verificamos que tanto o português (112 declarações) como o hunsrückisch/*hochdeutsch*/alemão daqui (108 ocorrências) são falados, além do pomerano.

- **A língua em que aprendeu a falar:** os resultados deixam claro que o Hunsrückisch é aprendido na infância como “primeira língua”, assim como as demais línguas de imigração mencionadas. Evidenciam ainda que a entrada do português, ao menos nesta amostragem, ocorreu mais tarde, especialmente com o ingresso na escola.

- **Das línguas que aprendeu, quais ainda fala:** praticamente todas as línguas aprendidas ou adquiridas como primeira língua continuam sendo faladas, indicando um alto índice de retenção linguística, sobretudo para as gerações com 60 anos ou mais. O que muda é o aumento do uso do português, devido à sua maior presença na comunidade, com o passar do tempo, fazendo com que muitos falantes se tornassem bi ou plurilíngues.

Ao serem indagados sobre a língua falada em casa e, em caso de falarem o hunsrückisch, com quem falam essa língua, os resultados mostram que, na média geral dos municípios investigados, há equilíbrio entre o uso dessa língua (355 ocorrências) e do português (366 ocorrências), mas no ponto ES01, o português é dominante (90 ocorrências contra 50 do hunsrückisch). Neste ponto, apenas 23 informantes afirmam falar o hunsrückisch com os filhos e somente 02 o falam com netos.

Se considerarmos, portanto, a transmissão intergeracional da língua, constatamos uma acelerada perda da língua em Marechal Floriano e Domingos Martins. O fato de crianças aprenderem pouco ou não mais aprenderem o hunsrückisch coloca essa língua no quadro das mais vulneráveis, de acordo com os indicadores adotados no Guia de Pesquisa e Documentação do INDL, volume 2 (2014, p. 9-10). O alto índice de perda intergeracional da língua, situação recorrente nas demais línguas minoritárias/minorizadas, conforme Montrul (2013), impõe desafios a serem vencidos em relação ao reconhecimento e à valorização do hunsrückisch. Para enfrentá-los, é preciso envidar esforços para que a língua e seus falantes possam ocupar novos lugares sociais, ampliando, por exemplo, iniciativas de descrição linguística, visando à instrumentalização da língua para usos no ensino, na pesquisa e nos sistemas de comunicação. Igualmente fundamentais são as ações para a produção de informações censitárias sobre os falantes dessas línguas e para a promoção do seu estatuto nos âmbitos jurídico, educacional e científico.

Dessa forma, a realização de inventários constitui um importante espaço de sensibilização e produção de informações essenciais para o planejamento de novas ações de promoção da língua. O INDL, portanto, se define como uma ação de política linguística *per se*, com enorme potencial mobilizador das comunidades linguísticas. Além disso articulação do INDL com ações empunhadas pelos municípios, entre as quais está a cooficialização de línguas, apresenta-se como uma via promissora para as políticas linguísticas no país. São esses desdobramentos que ganharam força em Marechal Floriano, como destacaremos no tópico que segue.

O ILHBrI e as ações valorização do Hunsrückisch no Espírito Santo

As ações do Inventário do Hunsrückisch no município de Marechal Floriano tiveram um resultado além das expectativas entre os moradores. Com o propósito de registrar os trabalhos executados pelos pesquisadores do Projeto e também para

valorizar a língua e seus falantes, foram realizadas e veiculadas duas reportagens sobre a pesquisa em Marechal Floriano, uma por parte de uma emissora de TV¹¹ e outra por parte de um jornal de grande circulação no interior do Espírito Santo¹². O impacto de ambas as reportagens sobre os moradores do município foi muito positivo, por verem a si mesmos e sua língua reconhecidos e respeitados. Além disso, a Câmara dos Vereadores abriu espaço em sua sessão semanal para que a equipe de pesquisa do IHLBrI apresentasse o Inventário aos presentes, sensibilizando a todos sobre o rico patrimônio linguístico da região.

Ainda duas ações ajudaram a divulgar o hunsrückisch em Marechal Floriano, no ano de 2017: a primeira, ocorrida em novembro, constou da participação de um grupo de falantes bilíngues em hunsrückisch e português no IV Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Com o apoio da Câmara Municipal de Marechal Floriano, essas pessoas se deslocaram do interior do município até a Universidade e puderam ouvir relatos de pesquisas que atestavam a validade e a importância de sua língua materna (cf. PERES *et al.*, 2019).

A segunda ação ocorreu em dezembro de 2017: a pesquisa da Profa. Reni Klippel Machado junto ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras/UFRN/Ifes (KLIPPEL-MACHADO, 2018) culminou com uma apresentação teatral no auditório da Secretaria de Educação de Marechal Floriano, quando alunos do 3º ano do Ensino Médio encenaram uma peça, escrita por eles, sobre a imigração germânica no município. O evento contou com a participação de outros alunos, familiares, autoridades e moradores da comunidade - vários bilíngues em hunsrückisch e português -,

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DLcSN2cjCEY>. Acesso em: 26 fev. 2020.

¹² Disponível em: <https://www.montanhascapixabas.com.br/site/index.php/pt-br/cultura/1492-pesquisadores-do-sul-do-pais-analisarao-dialeto-alemao-falado-na-regiao-serrana-do-estado>. Acesso em: 26 fev. 2020.

os quais assistiram emocionados à saga de seus antepassados para se estabelecerem na região.

Os impactos dos eventos ocorridos em 2017, em Marechal Floriano, continuam gerando frutos sobre as línguas faladas no município - o hunsrückisch e o vêneto - e seus falantes. Em 08 de agosto de 2018, foi promulgada pelo Prefeito João Carlos Lorenzoni a Lei Municipal nº 1.996/18, de autoria do vereador César Tadeu Ronchi Junior, que institui o Programa “Diversidade Linguística no município de Marechal Floriano-ES”¹³. O Programa é um “instrumento legal para identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas que constituem referências culturais no âmbito do município” (Art. 1º). Seu principal objetivo é retratar a diversidade linguística de Marechal Floriano, descrevendo as línguas de imigração e o português falado pelos descendentes dos imigrantes que ajudaram a colonizá-lo.

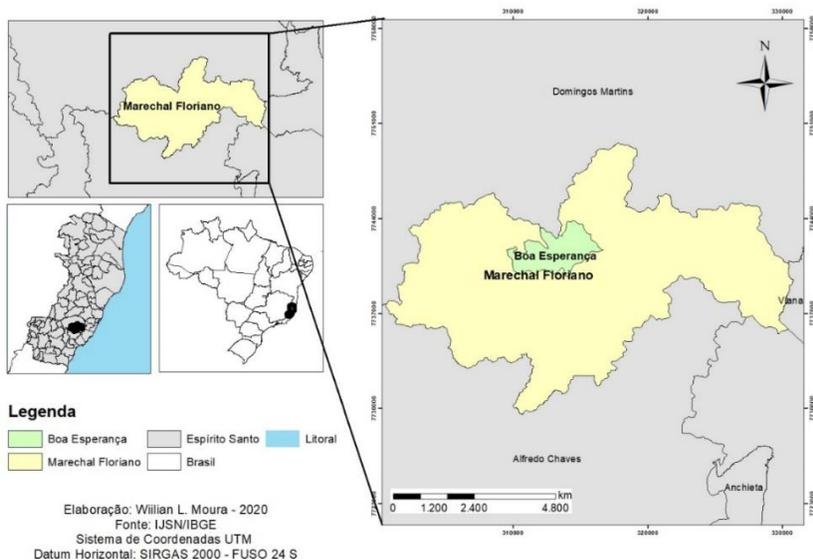
Na esteira dos trabalhos do Inventário do Hunsrückisch, em 2017, e da Lei Municipal nº 1.996/2018, no último trimestre de 2018 foi proposta uma pesquisa de Iniciação Científica na Ufes, orientada pela Profa. Dra. Edenize Ponzo Peres/Ufes e pelo Prof. Dr. Eduardo Fausto Kuster Cid/Ifes, cujos objetivos são compreender a sócio-espacialidade dos imigrantes germânicos e seus descendentes na região de Marechal Floriano - ES, ampliando os conhecimentos de que se dispõe sobre a língua, a cultura e a história dos falantes de hunsrückisch¹⁴.

¹³ Anteriormente, o Prefeito Antônio Lidiney Gobbi sancionou a Lei Municipal 1.457, de 10/06/2014, que autorizava o convênio entre a Secretaria Municipal de Educação com Associações capixabas, com o objetivo de estas oferecerem aulas de Italiano, Alemão e Pomerano nas escolas de Ensino Fundamental I do município.

¹⁴ Outro projeto de Iniciação Científica proposto ao Departamento de Pesquisa da Ufes tem os mesmos objetivos quanto ao hunsrückisch, mas no Distrito de Todos os Santos, Guarapari-ES. Essa pesquisa está sendo realizada pelas estudantes Tatiana Espindula Marques (Letras-Ifes) e Yasmin dos Santos Dias (Geografia-Ufes). Agradecemos a aprovação de ambos os projetos pelo Comitê de Iniciação Científica da área de Linguística/Ufes, coordenado, à época, pela Profa. Dra. Leila Maria Tesch e pelo Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira.

Para que essas metas pudessem ser alcançadas, foram realizadas novas entrevistas com os moradores de Boa Esperança, Marechal Floriano, e adjacências, e fez-se a coleta de dados georreferenciados para a elaboração de mapas da localização dos falantes do hunsrückisch na comunidade, utilizando-se os recursos do Sistema de Informações Geográficas - SIG (CAMARA; DAVIS; MONTEIRO, 2001; FITZ, 2008). Por meio do SIG, é possível visualizar a localização de construções, que podem ser apresentadas graficamente pela construção de mapas utilizando o software ArcGis. Os mapas a seguir apresentam os resultados parciais da pesquisa realizada pelo estudante de Geografia da Ufes Willian Lima de Moura¹⁵.

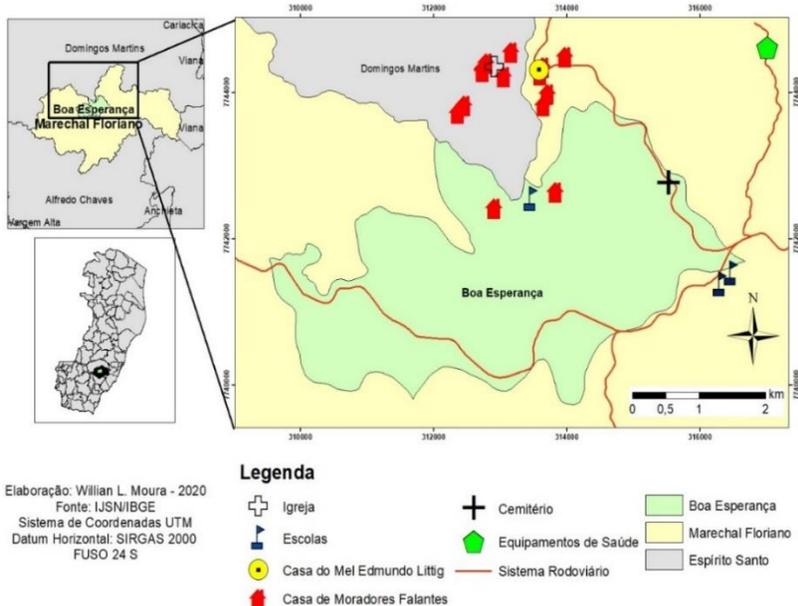
Mapa 1 - Área de estudo – Boa Esperança e adjacências



Fonte: Moura (2020).

¹⁵ Agradecemos ao CNPq a bolsa de Iniciação Científica concedida ao estudante.

Mapa 2 – Localização das casas dos falantes de hunsrückisch em Boa Esperança e adjacências



Fonte: Moura (2020).

Os dados que já foram e os que ainda serão coletados são muito importantes para a futura implantação de políticas públicas de manutenção/revitalização do hunsrückisch e de ensino de português e, talvez, do hunsrückisch nas escolas da região.

Considerações finais

A partir das considerações feitas, em seu conjunto, podemos estabelecer metas para que o governo e o povo brasileiro atentem para a diversidade de línguas – e de variedades linguísticas – que coexistem ao lado das variedades cultas do português, visando à melhoria da educação no país. Tanto a cooficialização de línguas como o INDL apresentam-se como vias para que possamos melhor compreender o Brasil como país multilíngue, em um quadro em que as línguas vigorem não como problema, mas como recurso, no

sentido proposto por Ruiz (1988). O protagonismo dos Municípios para que avancemos nessa direção fica muito evidente com a atuação de Marechal Floriano. O fato de haver centenas de pequenos municípios multilíngues no Brasil, muito dos quais implementando medidas de cooficialização e reconhecimento de suas línguas, constitui um cenário propício para a criação de redes de diálogos entre gestores, visando compartilhar boas práticas e dirimir os obstáculos que se impõem para uma atuação no campo das políticas linguísticas, ainda muito novo e inovador no país.

Referências

ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. (Orgs.). **Hunrückisch: Inventário de uma Língua do Brasil**. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

BRASIL. **Decreto Federal 7.387**, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística**. V. 1 e 2. Brasília-DF: IPHAN, 2016.

CÂMARA, G.; DAVIS, C.; MONTEIRO, A. M. V. **Introdução à Ciência da Geoinformação**. São José dos Campos, SP: INPE, 2001.

FITZ, P. R. **Geoprocessamento sem complicação**. São Paulo: Oficina de textos, 2008.

KLIPPEL-MACHADO, R. **O ensino de português em contexto de diversidade linguística: o contato entre as línguas portuguesa e hunsrückisch em Marechal Floriano, ES**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – UFRN; IFES, 2018.

MONTRUL, S. **El bilingüismo en el mundo hispanohablante**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

MORELLO, R. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 33, n. 2, May-Aug. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982016000200431. Acesso em: 02 jan. 2020.

MORELLO, R. (Org.). **Leis e línguas no Brasil**: o processo de cooficialização e suas potencialidades. Ed. Florianópolis: Garapuvu; IPOL, 2015.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, Rio de Janeiro, n. 32, 2012.

MORELLO, R. A política de cooficialização de línguas no Brasil. **Revista Internacional do Instituto da Língua Portuguesa**, n. 1, 2012a.

MORELLO, R.; SEIFFERT, Ana Paula. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 43, jan-jun, 2019.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. **Patrimônio Revista Eletrônica do IPHAN**, Campinas, n. 6, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211>. Acesso em: 01 jan. 2020.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 1, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: IPOL; São Paulo: Mercado das Letras, ALB, 2003.

OLIVEIRA, G. M. de; MORELLO, R. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 53-74, 2019.

PERES, E. P.; PEREIRA-NETO, A. S.; BREMENKAMP, E. S.; COMINOTTI, K. S. S.; KLIPPEL-MACHADO, R. Estratégias de manutenção/revitalização das línguas de imigração do espírito

santo: o que pode fazer a escola. In: FINARDI, K. R. et al. (Orgs.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 63-78.

RUIZ, R. Orientations in Language Planning. In: McKAY, S. L.; WONG, S.-L. C. (Eds.). **Language diversity**: problem or resource? Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1988. p. 3-25.

ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE LÍNGUAS DE SINAIS

Pedro Henrique Witchs
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Introdução

Desde a Antiguidade, a *comunicação sinalizada*¹ estabelecida entre pessoas surdas é alvo de diferentes questionamentos. De acordo com David Armstrong (2008), no *Crátilo* de Platão, ao especular sobre a origem das palavras gregas, Sócrates menciona os gestos utilizados por surdos para argumentar sobre a iconicidade baseada em sons. Essa discussão perpassa as chamadas teorias gestuais da origem da linguagem e possibilita questionamentos sobre como determinadas palavras são escolhidas pelos falantes de uma mesma língua ou de um mesmo tronco linguístico. Embora não seja a mais comum possível resposta a estas teorias, propomos pensar, aqui, o aspecto político com um elemento fundamental desses processos. Isso, porque entendemos que a língua é uma elaboração relativa à vida coletiva e, como no caso da Grécia Antiga, relativa à vida na *Pólis*.

Na esteira desse pensamento, Renato Ortiz (2015) argumenta que a categoria *língua* pertence ao domínio da cultura, e que o traço comum que a suporta, a linguagem, está muito mais relacionado com o domínio da natureza. Dito deste modo, é possível compreender a dinâmica cultural, social e, conseqüentemente, política que se estabelece para que indivíduos entrem em acordo

¹ Neste capítulo, as línguas de sinais são nomeadas de diferentes formas (*comunicação sinalizada, sinais, mímica, linguagem de sinais* etc.). Trata-se de um cuidado epistemológico que permite evidenciar as diferentes percepções a respeito delas no curso da história.

sobre algumas compreensões e escolhas tomadas em relação às línguas que utilizam. Com base no entendimento dessa dinâmica, diversas formulações sobre a origem e evolução da linguagem, no decorrer da história, caracterizaram o que viria a ser chamado de *língua de sinais* como um meio primitivo de comunicação — caracterização que, como argumentamos neste texto, é refletida em determinadas políticas linguísticas até os dias de hoje. A teoria evolucionista, em certos aspectos, ofereceu as condições epistemológicas para essa compreensão, uma vez que a manifestação das emoções em diferentes espécies de animais, incluindo o humano na fase inicial da vida, pode ser observada nas expressões corporais e faciais (DARWIN, [1872] 2012).

Na Contemporaneidade, as línguas de sinais conquistaram estatutos e direitos comuns a línguas orais. Em termos sociais, entretanto, algumas práticas permanecem estancando o fluxo de um comportamento linguístico baseado em línguas sinalizadas. Trata-se de barreiras que constituem as principais dificuldades enfrentadas por sujeitos surdos na vida em sociedade, e que os impedem de desempenhar totalmente a cidadania nos mais variados contextos sociais como educação, saúde, trabalho, lazer e, até mesmo, a participação na vida política. Considerando essa problematização acerca dos esforços e dos empreendimentos do Estado em relação aos surdos, propomos discutir a posição ocupada pelas línguas de sinais no cenário das políticas linguísticas. Para tanto, empregamos o *governo linguístico* (WITCHES, 2018) como uma ferramenta conceitual de base foucaultiana para analisar diferentes momentos históricos que possibilitam entender a constituição dessa posição.

A discussão está organizada como segue: após esta breve introdução, contextualizamos o conceito de governo linguístico e o ingresso das línguas de sinais nas práticas institucionais a partir da emergência da escolarização de surdos no auge da Modernidade; em seguida, expomos as condições epistemológicas que permitiram à Linguística moderna adotar a língua de sinais como seu objeto de estudo no século XX; na

seqüência, argumentamos como o fenômeno social da inclusão, como um princípio político internacional, possibilitou um desbloqueio do reconhecimento legal de línguas sinalizadas em diferentes países. Por fim, afirmamos que uma *inclusão linguística*, assim como todo o aparato jurídico que a legitima, embora seja fundamental, permanece insuficiente para que as experiências linguísticas das pessoas surdas encontrem possibilidades outras de coexistência e respeito na sociedade.

Para governar surdos: a institucionalização dos sinais

Para que seja possível discutir o lugar das línguas de sinais no cenário das políticas linguísticas sob a perspectiva do governo linguístico, é necessário remontar ao Oriente pré-cristão. É nesse contexto que Michel Foucault (2008, p. 168) observa a emergência de um tipo de “poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro”. Esse poder, que o autor passou a chamar de *poder pastoral*, se desenvolveu e se intensificou principalmente entre hebreus em uma relação estritamente religiosa. Ao ser exercido sob a forma de direção de consciência, o poder pastoral foi, aos poucos, introduzido no Ocidente pela Igreja cristã (FOUCAULT, 2008). Na medida em que o modelo pastoral cristão se aprimorou e foi apoiado por um aparato diplomático-militar no decorrer da Idade Média, é possível ver um processo de instrumentalização do governo no Estado moderno, a *governamentalidade*, que pode ser entendida como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 143)

Considerando a população como principal alvo da governamentalidade, importa entender o modo como esse poder opera sob o comportamento dos sujeitos. Daí que, em uma perspectiva foucaultiana, o *governo* pode ser definido como um conjunto de ações sobre as ações possíveis, a condução das condutas. Para estabelecer um recorte metodológico na análise, optamos por pensar o *governo linguístico* como um conjunto de práticas de condução das condutas que estão relacionadas aos usos da língua.

Antes de focar esta discussão do governo linguístico no processo de institucionalização dos sinais, valeria ressaltar a importância da *língua oficial* na formação dos Estados nacionais modernos. De acordo com Anne Decrosse (1989), os poderes religiosos e políticos, ao incorporarem a ideia de uma língua oficial para governar, contribuíram significativamente para unificação territorial. A língua, segundo a autora, passou a adquirir “um poder — mais nacional do que linguístico — de unidade de troca entre os falantes e de barreira simbólica das fronteiras” (DECROSSE, 1989, p. 21). Ao se eleger uma língua oficial para o Estado moderno, as demais línguas ou variedades de língua usadas pela população são destituídas de legitimidade, tornando-se dialetos, isto é, línguas marginais (BERENBLUM, 2003).

Para que a constituição da unidade linguística em território nacional acontecesse, foi necessário estabelecer uma parceria. Nesse caso, o Estado moderno encontrou na escola uma instituição equipada de *expertise* e técnicas precisas para alcançar a unidade nacional. Assim, a escola pública, conforme Andrea Berenblum (2003, p. 85, itálicos da autora),

[...] servia tanto para espalhar as letras a uma quantidade cada vez maior de cidadãos, quanto para nacionalizar os eventuais filhos de estrangeiros ou os falantes de *dialetos* ou línguas diferentes da institucionalizada como ‘língua nacional’. Esse processo adquiriu características próprias em cada nação, sendo o elemento comum a todas elas a necessidade de criar uma língua ou uma variedade de

língua com o status de *língua nacional*, que servisse para os fins de integração nacional.

É nesse contexto histórico, social e político que se vê a emergência dos primeiros empreendimentos educacionais voltados a pessoas surdas. Nessa fase inicial da educação de surdos, desempenhada por alguns poucos preceptores capazes de trabalhar com a *comunicação silenciosa*, como monges beneditinos que aprenderam *sinais monásticos* — uma linguagem de sinais utilizada no interior de mosteiros medievais para driblar o voto de silêncio dos monges (REILY, 2007) —, o foco esteve centrado no ensino da língua falada e escrita para fins econômicos, de modo que crianças surdas nobres pudessem receber e administrar a própria herança. A partir desses acontecimentos na Europa, surgem os primeiros livros a discutirem sobre os métodos de ensino para surdos e, no século XVIII, a escolarização de surdos se materializa (DAVIS, 1995).

Na mesma época em que a criança e as suas formas de linguagem adquirem centralidade no pensamento educacional europeu (ROUSSEAU, [1762] 2014), o Estado toma para si a responsabilidade de ensinar os surdos nos moldes escolares. A diferença, entretanto, estava na língua. Foi na instituição escolar que a *linguagem de sinais* usada pelos surdos passou a ser concebida *como se fosse* a língua materna deles. Essa, inclusive, foi a principal concepção na obra do abade Charles-Michel de l'Épée, que, após ter contato com duas irmãs gêmeas surdas, se convenceu da possibilidade de educá-las através dos sinais que utilizavam entre si. É possível assumir que a sensibilidade do abade para essa forma de linguagem não foi por acaso. Ao investigar o papel da Igreja nos primórdios da educação de surdos, Lucia Reily (2007) evidencia a influência dos sinais monásticos no trabalho dos primeiros preceptores de surdos. De acordo com a autora, ao assumir o trabalho com as meninas surdas, l'Épée se lembrou de um alfabeto bimanual que utilizou no seu tempo de escola. Reily (2007) defende a hipótese de que esse alfabeto seja uma versão monástica.

De acordo com Paulo Carvalho (2012), l'Épée aprendeu a chamada *antiga língua de sinais francesa* usada pelos surdos parisienses e a ela incorporou gestos inventados por ele mesmo para traduzir palavras do francês escrito que não possuíam, sob a ótica do abade, um equivalente na língua de sinais. Essa incorporação resultou nos *sinais metódicos*, que passaram a ser utilizados por L'Épée na escola que fundou em Paris no ano de 1771. As analogias entre os sinais e a língua falada se propagaram em defesa da necessidade de professores de surdos aprenderem a linguagem de seus alunos, a fim de lhes ensinar a falar e escrever por meio dessa *ferramenta*. O emprego dos sinais metódicos na educação de surdos se tornou parte do que se convencionou como o *método misto* ou *método combinado* — um sistema educacional para surdos que combinava o uso da fala, da leitura labial e dos sinais.

Ainda que o objetivo da educação de surdos, naquele período, fosse alcançar a língua comum dos concidadãos, isto é, a língua oficial do Estado, a entrada dos sinais na vida institucional aconteceu na e pela escola. Embora houvesse grupos de pessoas surdas utilizando sinais diariamente muito antes da escolarização dessas, foi a instituição escolar que transformou o comportamento linguístico dos surdos em um instrumento pedagógico adaptado às especificidades da sua educação. Isto significa compreender que antes de ser assumido como uma língua, os sinais se legitimaram como ferramenta educacional na emergência do que mais tarde se tornaria a Educação Especial.

Até aqui, foi possível observar como o governo linguístico operou para que os surdos passassem a ser conduzidos como parte da população. Para que isso acontecesse, foi necessário inscrever o comportamento linguístico dos surdos nos moldes escolares e possibilitar formas de adaptá-lo ao comportamento linguístico da população ouvinte. Na sequência, mostramos como esse comportamento passa a ser legitimado pela ciência, contribuindo para que suas práticas de condução sejam aprimoradas.

Língua de sinais como objeto da Linguística moderna

O início do século XX trouxe consigo mudanças importantes para o entendimento da linguagem. As contribuições do trabalho de Ferdinand Saussure, assim como também de Leonard Bloomfield, foram significativas para a fundação da Linguística como uma ciência autônoma na Modernidade. Os conceitos definidos por esses linguistas serviram de base para os estudos linguísticos no decorrer do século. Nessa conjuntura epistemológica, emergiram os primeiros esforços analíticos que focam os sistemas de comunicação visual das comunidades de pessoas surdas. Para compreender a trama de condições de possibilidade para essa emergência, propomos articular dois acontecimentos que relacionamos à *linguisticização* das línguas de sinais: i) a pouco comentada postura estadunidense em relação aos métodos educacionais para surdos no final do século XIX; ii) e o trabalho publicado pelo linguista William Stokoe na segunda metade do século XX.

Como já mencionado anteriormente, o século XIX protagonizou um grande embate linguístico-pedagógico na educação de surdos. Esse embate é observado na proliferação de congressos sobre a educação de surdos que foram realizados na Europa e nos Estados Unidos no decorrer da segunda metade daquele século, e que tinham como finalidade organizar e padronizar as práticas de ensino para surdos no Ocidente. O mais antigo que se tem registro aconteceu em Veneza no ano de 1872. Embora ainda não se tenha acesso a algum documento oficial desse congresso, os relatos sobre ele indicam que, na ocasião do evento, “se delineou que a forma de comunicação própria dos humanos era a oralidade e que se deveria orientar os surdos a aprenderem a ler lábios e falar” (RODRIGUES, 2018, p. 88). A partir daí, iniciou-se um amplo debate sobre as maneiras mais vantajosas de educar linguisticamente os surdos.

Deste modo, surge um antagonismo entre oralistas — educadores de surdos que defendiam a importância de

implementar um método oral que não dependesse dos sinais — e defensores do método misto. De acordo com Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2019), o movimento associativo de surdos passou a organizar congressos, procurando rever decisões tomadas em eventos anteriores. Eles destacam o Congresso de Chicago, em 1893, como um evento com grande número de participantes. Segundo os autores:

O compêndio do Congresso aponta para uma reflexão dividida em duas partes: uma sociológica e outra ligada ao trabalho. Este congresso não polarizou reflexões acerca do uso do método oral ou da linguagem gestual [...].

Destaca-se a figura de Gaillard como defensor de que os surdos são as pessoas ideais para discutir os assuntos dos surdos. Notamos também como relevante a participação de Victor-Gomes Chambellan que ao apresentar um relatório sobre o método oral o faz por meio da mímica. (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2019, p. 8-9).

Sobre esse aspecto, é importante reiterar que, nesses congressos, foram diversas as manifestações da resistência estadunidenses às propostas que defendiam uma educação de surdos exclusivamente desempenhada pelo método oral puro. A proposta americana, nomeadamente apresentada por Thomas Gallaudet no Congresso de Paris em 1900, segundo Rodrigues (2018, p. 135), “compreende que o ensino não pode ser vinculado apenas a um método, pois será a própria aptidão do surdo que deverá indicar o meio mais eficaz no seu processo de aprendizagem”. Essa crítica ao método único colocou a educação de surdos nos Estados Unidos em uma posição diferenciada. Com base na análise que fez das discussões do Congresso de Paris, Gabriel Nascimento (2019) aponta para a predominância do uso da *American Sign Language* nas escolas norte-americanas para surdos ainda que, no mesmo período, a oralização não era dispensada das grades curriculares dessas instituições.

Nestas condições que, mais tarde, aconteceu o envolvimento de William Stokoe com a comunidade surda universitária da *Gallaudet University*. Segundo Laura Frydrich (2013), o linguista chegou àquela instituição sem dominar o repertório para o trabalho com surdos que era comum à época, e aprendeu os sinais utilizados no campus para ensinar surdos. Foi assim que Stokoe percebeu que os sinais utilizados pelos professores de surdos diferiam da estrutura usada pelos alunos, e passou a estudá-los.

O estudo apresentado por Stokoe ([1960] 2005) sobre a *American Sign Language* se tornou a primeira análise linguística da estrutura de uma língua de sinais. Nele, o autor caracterizou, de forma inédita, alguns parâmetros fonológicos do sistema de comunicação visual dos surdos estadunidenses. De acordo com o autor, seu estudo substanciou “a alegação de que a atividade comunicativa das pessoas que usam essa linguagem é verdadeiramente linguística e suscetível de análises micro-linguísticas mais rigorosas”² (STOKOE, [1960] 2005, p. 33). A pesquisa de Stokoe (1960) é associada por Regina de Souza (1998) à ascensão das línguas de sinais na educação de surdos. Isto é, a percepção sobre como as línguas de sinais interferem na escolarização de surdos é redefinida pelos educadores depois que elas passam a ser concebidas pela Linguística moderna como línguas estruturadas e complexas.

Impulsionadas também pelo conjunto de saberes *psi* que influenciou fortemente o pensamento educacional no período, bem como pelo movimento identitário dos surdos que começou a reivindicar condições de igualdade para a vida em sociedade, novas tendências educacionais passaram a incluir as línguas de sinais em suas práticas pedagógicas, tais como a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo*. Paulatinamente, as línguas de sinais retornaram à

² Tradução nossa do original em inglês “the work so far accomplished seems to us to substantiate the claim that the communicative activity of persons using this language is truly linguistic and susceptible of micro-linguistic analysis of the most rigorous kind” (STOKOE, [1960] 2005, p. 33).

escola como uma ferramenta de acessibilidade linguístico-pedagógica entre alunos e professores. A comunicação gestual estabelecida entre docentes e discentes facilitou o desempenho de práticas que visavam, primordialmente, o ensino da língua oral e da escrita oficial de um Estado-nação.

As línguas de sinais, nesse sentido, foram promovidas à posição de *língua de instrução*, e se tornam a primeira língua nas abordagens de educação bilíngue para surdos em muitas políticas educacionais que passaram a conceber a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O fenômeno da inclusão, como um advento contemporâneo global, tem implicações significativas nessa forma de conceber as línguas de sinais usadas nos territórios nacionais. A seguir, justificamos essa argumentação e a relacionamos com o próximo foco desta discussão, o reconhecimento político das línguas de sinais na atualidade.

Reconhecimento legal das línguas de sinais e *inclusão linguística*

Em 2020, a Assembleia Legislativa da Costa Rica aprovou, em segundo debate, o expediente nº 20.767 - *Ley de reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense* (Lesco). Em 2012, a Costa Rica havia decretado a lei nº 9.049, que reconhecia a Lesco como língua materna da comunidade surda. No entanto, tanto no nome, quanto nos três artigos dessa lei, a Lesco fora registrada como *lenguaje de señas*, e não como *lengua*. Apesar da mudança lexical, a lei de 2020 estabelece uma série de recursos necessários, como a oferta de modelos educacionais bilíngues e a contratação de profissionais fluentes em Lesco, que não eram previstos na lei de 2012. Outro elemento a se destacar, na lei em fase de aprovação, é que a Lesco passou a ser reconhecida como patrimônio cultural e linguístico incorporado ao sistema plurilinguístico costarriquenho.

Para discutir a inclusão linguística e o reconhecimento político das línguas de sinais como o caso da Lesco, é importante destacar a proliferação de práticas discursivas relacionadas aos direitos humanos. Essas práticas, de algum modo, fomentam o debate,

alimentam os movimentos sociais e materializam as políticas educacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se caracteriza como uma das principais instituições a proliferar esses discursos.

De maneira regular, a UNESCO tem produzido uma série de textos que, de acordo com Rodrigo da Silva (2015, p. 372), “orientam e normatizam questões referentes aos direitos culturais e à formulação de instrumentos jurídicos internacionais voltados à cultura no âmbito de seus Estados-membros”. Assim, é possível localizar, nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos convencionada em Barcelona no ano de 1996. A partir dela, passam a ser incluídos, entre os direitos individuais inalienáveis: ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; usar a língua em privado e em público; relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; manter e desenvolver a própria cultura. Além destes, a Declaração em questão ainda considera, dentre os direitos coletivos dos grupos linguísticos: o ensino da própria língua e da própria cultura; dispor de serviços culturais; a presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

Em dezembro de 2006, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em comemoração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos, adota a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O texto da Convenção apresenta, em seu artigo 21, as medidas apropriadas para assegurar a liberdade de expressão e de opinião das pessoas com deficiência, bem como seu acesso à informação. Nesse artigo, é exigido que os Estados Partes da ONU aceitem e facilitem o uso de línguas de sinais em trâmites oficiais, assim como também reconheçam e promovam o uso de línguas de sinais em seus territórios nacionais.

A partir desse movimento, até o ano de 2015, de acordo com Maartje De Meulder (2015), cerca de 31 países membros das Nações Unidas reconheceram línguas de sinais utilizadas pelas suas

comunidades nacionais de pessoas surdas. A materialização desse reconhecimento, segundo a autora, pode ser distinguida em pelo menos cinco categorias que variam a depender dos contextos nacionais, o que inclui as questões legislativas e as atitudes dos países em relação à diversidade cultural e linguística. Deste modo, De Meulder (2015) identificou i) o *reconhecimento constitucional*; ii) o *reconhecimento por meio da legislação geral de línguas*; iii) o *reconhecimento por meio de uma lei de língua de sinais*; iv) o *reconhecimento por meio de uma lei de língua de sinais que inclui outros meios de comunicação*; e v) o *reconhecimento por meio de legislação sobre o funcionamento de conselho nacional de línguas*.

De acordo com o infográfico da *World Federation of the Deaf* (WFD) produzido por Joseph Murray e Kaj Kraus (2017 *apud* HLIBOK, 2018), é possível identificar 45 países cujas línguas de sinais foram legalmente reconhecidas. Com base nesse infográfico, no quadro abaixo, listamos 46 países e o respectivo ano em que foi reconhecida uma língua de sinais nacional, incluindo o caso da Costa Rica mencionado anteriormente que não havia sido contemplado na divulgação da WFD.

Quadro 1 - Lista dos 46 países que reconheceram legalmente uma língua de sinais nacional

Ano	País	Ano	País
1995	Uganda	2008	Equador
1995	Finlândia	2008	Tchéquia
1995	Eslováquia	2009	Suécia
1995	Lituânia	2009	Bósnia e Herzegovina
1996	África do Sul	2009	Macedônia
1996	Colômbia	2009	Hungria
1997	Portugal	2009	Noruega
1999	Venezuela	2010	Quênia
1999	Letônia	2010	Zimbábue

2001	Uruguai	2010	Catalunha
2002	Brasil	2010	Chile
2002	Eslovênia	2011	Islândia
2002	Romênia	2011	Polônia
2002	Alemanha	2011	Japão
2003	Valônia (Bélgica)	2012	Costa Rica
2005	Áustria	2012	Rússia
2005	Turquia	2014	Dinamarca
2005	México	2015	Finlândia
2006	Nova Zelândia	2015	Sérvia
2006	Chipre	2015	Coreia do Sul
2006	Flandres (Bélgica)	2015	Escócia (Reino Unido)
2007	Estônia	2015	Papua-Nova Guiné
2007	Espanha	2016	Malta

Fonte: adaptado de Murray e Kraus (2017 *apud* HLIBOK, 2018).

É interessante notar que esse reconhecimento legal assume diferentes concepções e resulta em regulamentações distintas, em termos de política e planejamento linguísticos. No contexto da Nova Zelândia, por exemplo, a Língua de Sinais Neozelandesa é cooficializada no território nacional, e passa a gozar do mesmo *status* jurídico que o Inglês e o Maori. Em Portugal, o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa foi incluído no artigo 74^o, sobre Ensino, da Constituição da República, de modo que essa língua foi caracterizada como uma *expressão cultural* e um *instrumento de acesso à educação*. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida, por lei, como um *meio legal de comunicação e expressão* e, na mesma legislação, é impedida de substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

O que essa diversidade nas formas de reconhecimento legal significa para os usuários dessas línguas? Segundo John Conama (2013), o estatuto das línguas de sinais está diretamente relacionado com as condições socioeconômicas das comunidades nacionais de pessoas surdas. Para Tawny Hlibok (2018), é necessário mais tempo para evidenciar quão exitosa as legislações e políticas de línguas de sinais são na garantia de direitos de cidadãos surdos. No entanto, a autora alerta para três dados divulgados pela WFD em 2011 e 2012: cerca de 92% de crianças surdas não têm acesso à educação em língua de sinais; aproximadamente 90% de crianças surdas na Europa recebem implantes cocleares; e muitas das *escolas para surdos* têm sido fechadas na última década. Entendemos que essas desarticulações entre o reconhecimento legal das línguas de sinais e a garantia de direitos às pessoas surdas possam estar correlacionadas à lógica da inclusão. Como Maura Lopes (2009), temos entendido que a inclusão opera como uma prática política de governamentalidade. Nesse sentido, a inclusão pode ser assumida

[...] como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado etc. [...]. (LOPES, 2009, p. 154)

Deste modo, a autora explica que as políticas educacionais, sociais, de assistência, de trabalho, que se orientam pela lógica da inclusão, instauram a regulamentação de ações que objetivam conduzir as condutas das pessoas nas sociedades e no interior de diversos grupos humanos (LOPES, 2009). As políticas linguísticas não ficam de fora dessa lógica. Ao promoverem uma inclusão linguística, o Estado não apenas oferece garantias para que as minorias linguísticas sejam contempladas em suas ações, como também possibilita as condições para uma unificação da diversidade linguística da população governada.

As políticas de línguas de sinais, em diversos casos, estão diluídas em políticas educacionais de inclusão e acessibilidade, sobretudo em razão da surdez, a ela é associada, ser interpretada mais como uma deficiência sensorial do que como uma expressão de diferença linguística. A seguir, expomos algumas considerações possíveis de serem feitas com base na discussão apresentada até aqui.

Considerações possíveis

Neste texto, foi possível observar diferentes momentos e posições ocupadas pelas línguas de sinais no decorrer da sua história desde que o Estado passou a concebê-la institucionalmente no século XVIII. Analisando esse percurso sob a ótica do governo linguístico, é possível fazer algumas considerações sobre os efeitos da inclusão linguística das línguas de sinais nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, há um esforço político para que as línguas de sinais sejam utilizadas como meios legais de comunicação, concedendo direito de acesso à educação e a outros serviços públicos através delas. Isso exige a regulamentação do seu ensino obrigatório na formação de professores, bem como a formação de professores, tradutores e intérpretes dessas línguas.

Apesar desse empreendimento, as línguas de sinais ainda parecem encontrar dificuldade de correspondência na estrutura das normalidades linguísticas nacionais, que é majoritariamente *fonoaudiocêntrica*. Embora pedagógica e linguisticamente seja recomendado que crianças surdas se desenvolvam em uma língua de sinais, tendo como base uma série de pesquisas científicas, o que sobressai é o valor social historicamente atribuído a línguas de prestígio, que comumente são de modalidade oral-auditiva. Isso, principalmente quando políticas de educação de surdos não garantem que essas crianças estejam livres de privação linguística nos primeiros anos de vida. Sobre esse aspecto, vale ressaltar a aceitação ou não dessa língua pelos familiares da criança surda ou pela própria criança, assim como também as condições

institucionais e os recursos humanos para que a língua de sinais seja utilizada nos diferentes ambientes frequentados pelos surdos.

Por fim, importa destacar que muitas pesquisas produzidas no campo dos Estudos Surdos permitem observar que a oportunidade de frequentar ambientes em que as línguas de sinais sejam amplamente usadas está relacionada com a sensação de pertença a uma comunidade linguística. Isso evidencia não apenas a função da linguagem como um componente da subjetividade, como também da língua como instrumento do processo de constituição da consciência de si. A partir dessas considerações, compreendemos que as políticas de línguas de sinais, materializadas na proliferação do reconhecimento legal dessas línguas, embora seja uma condição necessária, não têm se constituído como uma condição suficiente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas, bem como para a consolidação de uma cidadania cujos direitos, o que inclui os linguísticos, sejam respeitados.

Referências

- ARMSTRONG, D. The Gestural Theory of Language Origins. **Sign Language Studies**, Washington, DC, v. 8, n. 3, p. 289-314, 2008.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARVALHO, P. V. O Abade de L'Epée no século XXI. In: **1^{as} Jornadas de Língua Gestual Portuguesa – Língua, Ensino e Interpretação**. Coimbra: ESEC, 2012.
- CONAMA, J. B. Situating the socio-economic position of Irish Deaf community in the equality framework. **Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal**, Melbourne, v. 32, n. 2, p. 173-194, 2013.
- DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais** [1872]. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2012.

DAVIS, L. **Enforcing normalcy**: Disability, Deafness, and the Body. London; New York: Verso, 1995.

DECROSSE, A. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 19-29.

DE MEULDER, M. The Legal Recognition of Sign Languages. **Sign Language Studies**, Washington, DC, v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRYDRYCH, L. A. K. **O estatuto linguístico das línguas de sinais**: a Libras sob a ótica saussuriana. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HLIBOK, T. H. Language Policy in the Context of Sign Languages and Deaf Community Activism. **Llengua, Societat i Comunicació**, Barcelona, n. 16, p. 54-62, 2018.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.

NASCIMENTO, G. S. **A língua própria do surdo**: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ORTIZ, R. **Universalismo e diversidade**: contradições da modernidade-mundo. São Paulo: Boitempo, 2015.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, mai./ago. 2007.

RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; VIEIRA, E. T. B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em

relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. e095, 2019.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, Da educação** [1762]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SILVA, R. M. D. Educação, identidades e diversidades: uma análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 371-385, nov. 2015.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf [1960]. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005.

WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Introdução

Este capítulo objetiva apresentar articulações teórico-práticas para a formação profissional inicial de tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais para atuar na mediação educacional, para estudantes surdos, incluídos na educação básica. A experiência se deu no ensino superior, na disciplina de tradução e interpretação na esfera educacional I, ofertada em um curso de formação de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)²/ Língua Portuguesa (LP)³, em uma universidade federal do interior do Estado de São Paulo. O foco deste diálogo, portanto, é o de apresentar modos de promoção de um maior envolvimento dos estudantes de graduação, nas disciplinas vinculadas à sua grade de formação, por meio da articulação, teórico-prática, em atividades de pesquisas docentes. Para esse movimento intenta-se apontar a importância da vinculação/participação de estudantes de graduação em projetos de pesquisas e de extensões nos quais os docentes de seus cursos estejam envolvidos, de modo que favorece tanto o incentivo a imersão em pesquisas, como na promoção do campo empírico como espaço de apreensão de saberes. A experiência deve ser compartilhada porque os dados agregados dela mostram o favorecimento dessa proposta na aplicação real dos

¹ Pesquisa com financiamento da FAPESP - Processo n° 2018/08930-0.

² Doravante apenas Libras para a nomenclatura.

³ Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Língua Portuguesa (TILSP), doravante usarei apenas a sigla TILSP para referência ao curso mencionado.

conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula e na apropriação da língua de sinais em situações reais de interação e uso. Isso se deu porque o aluno pode conhecer por meio da vivência prática, tópicos e especificidades sobre o campo de trabalho que atuará. Esse saber se converteu em conhecimentos balizadores dos conteúdos teóricos tratados em aula e que, na interação aluno-professor na universidade, pareciam distantes ou desconexos. Esse distanciamento é dado apenas por serem temas distantes de sua realidade. A escrita, assim, mostra resultados favoráveis dessa proposta para a formação inicial, ou seja, a valorização da ação interativa entre a pesquisa e o ensino.

A vivência prática na disciplina foi articulada pela docente, proponente deste texto, por meio da pesquisa que coordena com título, “Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Paulo (FAPESP), processo n° 20180/08930-0. A ação metodológica de participação ativa, desenvolvida por meio de casos reais, para intervenção dos estudantes, no contexto da educação bilíngue de surdos, contribuiu significativamente para a qualidade do produto final da disciplina: um material didático em Libras, desenvolvido para ser usado em classe bilíngue do terceiro ano do ensino fundamental. Esse material foi alvo de avaliação, sendo um dos componentes das tarefas avaliativas propostas no programa da disciplina. Detalhando o processo de produção, os alunos desenvolveram um material vídeo-gravado, com edição e tradução de uma das fábulas de *Esopo*, do português para a Libras. Essa proposta foi encaminhada aos estudantes do TILSP no início da disciplina, com consulta prévia as necessidades da docente bilíngue responsável pela sala de terceiro ano da escola municipal inclusiva, do interior do estado de São Paulo, na qual o material seria usado. Os alunos tiveram contato com as crianças surdas o que favoreceu a apropriação do contexto infantil objeto de estudo do programa. Foram analisados no decorrer da disciplina, os resultados da atividade de intervenção literária para os alunos surdos, em campo

educacional e em uma atividade aberta de mostra literária, realizada com a colaboração dos estudantes, em uma associação de surdos, também no interior do estado de São Paulo.

A contextualização educacional para alunos do curso TILSP é fundamental, já que o maior campo de atuação (ainda) dos mesmos é na área da educação, em um de seus níveis ou modalidades. Com a carência de materiais didáticos nas escolas públicas, que sejam feitos em Libras ou com a tradução para a Libras, de modo a facilitar o ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) de alunos surdos (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016), a proposta apresentada veio ao encontro também das necessidades da escola como um todo, num momento em que as unidades educacionais estão se adequando à construção de um ensino bilíngue, tal qual a legislação orienta (BRASIL, 2002, 2205). Assim, a escola pôde usufruir deste recurso didático, produzido pelos estudantes na disciplina, como apoio das práticas escolares para seus alunos surdos. A docente da disciplina além de acompanhar os estudantes nela estava em fase de coleta de pesquisa na unidade, o que favoreceu as trocas entre universidade e escola pública. A atividade favoreceu a escola com materiais literários, mas para além disso, possibilitou aos estudantes refletir no impacto de suas produções para o ensino de alunos surdos, os ajustes necessários para o público destinado, bem como aspectos próprios sobre os dilemas postos no campo de atuação educacional (MARTINS, 2013; MARTINS; LACERDA, 2016). Os dados da proposta mostraram a necessidade da ampliação de produção destes materiais para o desenvolvimento educacional de alunos surdos, uma vez que houve grande envolvimento dos estudantes (surdos) na atividade realizada. Este dado foi apontado pela professora bilíngue, regente da sala de aula em que a atividade se deu. Como os alunos surdos da unidade escolar estão em processo de aquisição da língua de sinais, pensar na tradução do Português para a Libras, bem como o uso de vocabulários e modulações da linguagem para facilitação deste processo, é tarefa importante para os intérpretes e tradutores que terão contato com alunos surdos no âmbito educacional,

muitas vezes na educação infantil e no ensino fundamental – em situações de interpretação e ou de tradução.

Trevisan (2019) fazendo uma análise sobre o processo de avaliações dos conteúdos curriculares na educação básica de surdos apontou que há certa escassez de materiais didáticos e institucionais em Libras e que a falta de conhecimento específico dos variados gêneros na língua de sinais, pelos estudantes surdos, se colocam como barreiras educacionais para o posterior ingresso destes no ensino superior e em seu desempenho escolar, de modo geral. A pesquisa ainda apresentou a necessidade de contato, dos surdos, na educação básica, com variados gêneros textuais em Libras para uma melhor realização de exames e avaliações nacionais, como a feita para o ingresso no ensino superior (TREVISAN, 2019). Tal acesso textual (em exames nacionais) pelos surdos tem se dado por processo tradutório, carecendo de maior atenção nos entraves desse processo, tendo a necessidade de melhor desenvolvimento e estudos nessa direção. Esse é um dos cenários e de campos de atuação de nossos futuros formandos do curso TILSP. Essa discussão foi feita por uma estudante do TILSP em seu trabalho de conclusão de curso, o mesmo curso em que a experiência aqui compartilhada se deu. Sobre estes aspectos e fazendo um recorte das problematizações postas na pesquisa, Trevisan (2019) mencionou que:

Outra questão apontada pelos participantes e que buscamos refletir foi em relação à formação de conceitos e, baseando-nos nas ideias de Vygotsky, observamos que a mediação e o acesso aos conhecimentos estão se mostrando precários nas escolas e em espaços sociais e familiares de socialização. Com isso discutimos a falta de repertório conceitual e como este fato é mais uma carência da educação básica e que as línguas de sinais possibilitam a produção de conceitos da mesma forma que as línguas orais. Esta questão levou-nos, ainda, à discussão sobre a falta de glossário em Libras de áreas específicas, o que está diretamente relacionada à formação de conceitos, já que os termos de áreas específicas ainda estão sendo construídos e aprofundados e isso

foi mencionado tanto na fala do participante quanto de pesquisadores da área da surdez. (TREVISAN, 2019, p. 63-64)

A falta de repertório linguístico para a apreensão conceitual se dá pela falta de investimento na língua de sinais no interior das práticas escolares e da necessidade de seu real empoderamento enquanto língua de instrução educacional. Esse dado revela novamente a urgência de criação e divulgação de materiais em Libras no espaço escolar. Novamente reforçamos a importância da proposta, já que a atividade mencionada contribui significativamente tanto para pensar na atuação futura dos estudantes do curso TILSP nesta esfera, como para a equipe escolar (professores e alunos surdos) e alunos surdos da escola inclusiva alvo da pesquisa. Verificou-se a necessidade do investimento da escola na produção de materiais desta natureza. Foram dois momentos de intervenção em campo: o do uso e observação das respostas de interação dos estudantes surdos com o material didático literário traduzido em Libras, e a vivência de contação de história para o público infantil surdo, numa mostra literária na associação de surdos. Ações dessa natureza, da integração e parceria entre universidade e espaço social real, favorecem significativamente a formação humana, tanto para o desenvolvimento dos estudantes e preparo para a realidade profissional futura, como para a sociedade que necessita do conhecimento produzido e disseminado pela universidade.

Cenário atual da educação bilíngue de surdos na educação básica

Na atualidade verifica-se uma crescente no que concernem as discussões sobre a acessibilidade educacional das pessoas público-alvo da educação especial, sobretudo para a área da surdez, na acessibilidade linguístico-cultural. Em 2017 a temática voltada à educação de surdos e acessibilidade ganhou visibilidade, sendo tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não é à toa que jovens e adolescentes, em busca de uma vaga em

universidades públicas, tiveram que refletir e delinear argumentos sobre o tema, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, tão complexo e que se impõe cotidianamente nas ações teórico-práticas de nossas instituições de ensino. A repercussão social e visibilidade dada à temática refletem as tensões fortes e ainda presentes no sistema escolar (de modo geral), tanto em torno da falta de preparo e desconhecimento dos estudantes, quanto dos docentes ouvintes que lecionam para este público e pouco sabem acerca da língua de sinais e das questões gerais que abrangem a educação de pessoas surdas. É importante salientar que a inclusão de surdos, para além de outras diferenças que devem fazer parte da realidade escolar e ser pauta da reflexão sobre a prática inclusiva, é uma realidade de luta constante. O processo inclusivo de estudantes surdos é difícil de ser feito pelas questões linguístico-culturais que ele mobiliza, tanto na produção micro, no interior de escolas, quanto na consolidação de políticas macro que atingem a formação de docentes bilíngues e intérpretes educacionais. Tudo isso implica na dificuldade de promoção de um currículo escolar bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução e produção de conhecimentos. Com a legislação voltada à acessibilidade comunicacional e o reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução, a escola passa a enfrentar um desafio ainda maior, a saber, o de transformar políticas linguísticas bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) em políticas educacionais efetivas (BRASIL, 2000, 2002, 2005, 2015). A lei brasileira de inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), proposta dez anos após a regulamentação da língua brasileira de sinais (Libras) (BRASIL, 2005), ainda necessita afirmar, em seu artigo IV, do capítulo IV, o direito à educação diferenciada linguisticamente aos surdos. Aponta que o sistema educacional deve dispor de “oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Embora o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) já defendesse a abertura de salas bilíngues e de um ensino com instrução na Libras,

tal oferta não tem sido promovida em muitos municípios. E ainda, há um desacordo entre as propostas consolidadas em algumas escolas inclusivas e aquilo que a comunidade surda de fato almeja (CAMPELLO; REZENDE, 2014). As demandas surdas se voltam para ações que vão além da oferta e inserção de intérpretes de língua de sinais educacional, como mediador dos conteúdos curriculares, em salas de aulas comuns (LODI; LACERDA, 2009; LODI, 2013; MARTINS; LACERDA, 2014, 2016; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; MARTINS, 2017). Reivindicam, portanto, a emergência de outra política de condução da vida escolar dos surdos, com a presença de educadores surdos, educadores bilíngues, contribuindo a partir de suas experiências de vida e de lutas, na escolarização dos surdos, e ainda, alterações curriculares numa proposta efetivamente bilíngue. Com isso não se nega a necessidade da atuação e contratação de tradutores e intérpretes, mas entende que fazer um espaço inclusivo bilíngue requer reorganizar também os modos de avaliações, produções de materiais didáticos e a adoção de mudanças curriculares que valorizem a entrada e consolidação da língua de sinais e as questões ontológicas que constituem os sujeitos surdos. A afirmação e contra-movimento na direção de ações que envolvam o desejo do público surdo, seria o que Foucault (1979) defendeu como movimento de resistência por meio das lutas para a aparição de “vozes locais” (vozes das minorias), contra o silenciamento produzido pelas verdades únicas (fabricadas pelas lógicas hegemônicas), na manutenção de uma racionalidade que se quer fazer imperar.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. (FOUCAULT, 1979, p. 14, aspas do autor).

Sobre as divergências de posições nas práticas inclusivas, Lodi e Albuquerque (2016) afirmam serem elas fruto da manutenção (das políticas públicas) de uma perspectiva de inclusão que tem favorecido mais as trocas sociais em detrimento das linguísticas – uma vez que não concebem a língua de sinais em seu *status* de língua e anulam as realidades subjetivas que a partir dela derivam-se nos sujeitos surdos. Quando voltamos à atenção especificamente na educação de surdos notamos a tensão sobre o espaço educacional favorável para o ensino de surdos, a presença ou não de ouvintes nas salas bilíngues e a afirmativa de que o ensino deve se dar diretamente em língua de sinais, não sendo efeito de processo tradutório com intérpretes educacionais. Destaca-se que essa fragilidade no olhar do aspecto e na singularidade da língua e cultura deste grupo minoritário desfavorece as ações que se pretendem ser inclusivas:

[...] ao se olhar para a educação de surdos em nosso país, observam-se duas maneiras bastante divergentes de se compreender a forma como esta deve ser organizada. De um lado, aquela prevista pela Declaração de Salamanca e pelo Decreto 5.626, documentos que, por reconhecerem o direito e a diferença linguístico-cultural dos surdos, dispõem sobre uma educação pensada para esta minoria em Libras. De outro, aquela defendida pela atual Política Nacional de Educação Especial, que atribui, de forma velada, caráter instrumental à Libras, ao constituir um discurso que aceita a circulação desta língua no interior da escola por meio da presença de tradutores e intérpretes de Libras em todos os níveis e etapas educacionais, sem questionar a importância desta língua e de uma educação realmente construída a partir dela para os estudantes surdos (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 47).

Nesse cenário descrito em que há tensões sobre o que se tem entendido, nas leituras políticas, sobre a inclusão de surdos e o que efetivamente a comunidade surda almeja, temos ainda a problematização acerca dos espaços restritos de uso e interlocutores em potencial para o processo de aquisição da língua

de sinais. Como a maior parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, agregada a falta de políticas linguísticas que incentivem espaços e ações que favoreçam o aprendizado da Libras nos primeiros anos de vida das crianças surdas, muitas chegam na escola sem essa apropriação linguística. É na escola que esse aprendizado se inicia diante da necessidade de uma língua, sem impedimento orgânico, como a Libras é para o público surdo, de modo que os conteúdos possam por meio dela serem trabalhados (MARTINS, 2017, 2019). Essa contextualização social e educacional tem sido base e conteúdo da disciplina de Tradução e Interpretação na Esfera Educacional I. Todavia, a intervenção prática tem sido aliada para a aproximação do estudante em casos reais que lhe propiciem inferir, refletir, interagir e construir neste cenário, colocando-se como ser ativo e parte do processo em que estuda. Como mencionado anteriormente, a prática se deu por meio da produção de materiais didáticos para a escola e com a vivência no evento de contação de história, foram ações que possibilitaram tatear o campo futuro de atuação, fazendo a prática um campo de problematizações teórica coletiva.

Metodologia

O fazer pesquisa, para a concepção aqui adotada, tem sido a ação de inserção do pesquisador no espaço social real. Essa inserção possibilita eleger aspectos cotidianos potentes que agenciam problematizações para o adensamento e estudo sobre dada realidade, a saber, para a pesquisa mencionada, a educação de pessoas surdas e o ensino na direção para a formação de tradutores e intérpretes de Libras. As reflexões sobre a interação entre pesquisa e ensino, na experiência mencionada, se dão por meio de uma análise qualitativa de cunho teórica, na qual a entrada em campo (pelo pesquisador com os materiais feito pelos estudantes), mais as questões postas no ato do ensino, por meio da mediação entre escola e universidade, possibilitaram esta comunicação.

A disciplina dada de Tradução e Interpretação na Esfera Educacional I tem um total de 60 horas de ensino, sendo: 30 horas teóricas e 30 horas práticas. Foram direcionados estudos sobre a conceituação da inclusão para a educação, os dilemas na educação de surdos na educação infantil e anos iniciais, distinções sobre papel e função do intérprete educacional e os aspectos pedagógicos que concernem à sua atividade. As atividades práticas envolveram oficinas de interpretação no espaço escolar, produção de materiais para o ensino fundamental, uso deste em salas bilíngues de escolas municipais para análise de sua recepção. A disciplina também oportunizou uma vivência de contação de histórias para as crianças na educação infantil, já que tem o compromisso de reflexão sobre a atuação do intérprete na educação básica. Para este trabalho as análises se concentrarão nas práticas das duas atividades (antes, durante e depois), trazendo alguns dos resultados tanto do material criado pelos estudantes na disciplina (tradução em Libras e vídeo-gravação de fábulas de Esopo), quanto na intervenção feita para as crianças surdas na associação de surdos (mostra do vídeo traduzido, “A menina bonita do laço de fita” e propostas de reconto com as crianças surdas). Os alunos, portanto, construíram mídias com imagens complementares as fábulas e a história infantil, favorecendo a interação dos alunos surdos, tanto na escola investigada, quanto na associação de surdos. Para isso, fizeram o estudo prévio da tradução, a filmagem e a edição dos materiais.

Resultados e algumas considerações finais

Como resultados das atividades aqui compartilhadas, notou-se um maior envolvimento dos alunos do curso TILSP na disciplina ofertada, com a proposta de intervenção em campo real de atuação. Isso se deu uma vez que o produto dela não foi apenas algo interno à própria disciplina, mas tendo um compromisso social por meio da construção de produtos os quais apresentariam uma devolutiva real, com funcionalidade efetiva de uso. Houve interação dos estudantes com o público surdo infantil, do qual a disciplina

almejava atingir. Esse comprometimento com a *vida real* e com sujeitos também reais favoreceu a qualidade de produção das mídias, além de possibilitar uma reflexão teórica mais rica, nas aulas em que podíamos trazer o campo como alegoria para as teorias estudadas. Isso só se deu porque houve aproximação dos estudantes com as tensões e com cenários atuais educacional em que foi possível ver a materialização das práticas inclusivas, tanto no âmbito das políticas educacionais que envolvem o currículo bilíngue, quanto no que concerne ao processo de aquisição tardia da língua de sinais por crianças surdas e as inquietações e problemas que isso traz, para a escola e para os intérpretes educacionais.

A vivência prática possibilitou aos alunos indagarem sobre o uso da língua de sinais por crianças, já que não é algo que os mesmos tenham acesso na universidade. Como os alunos tem contato diário com professores surdos foram apontadas, pelos alunos do TILSP, as diferenças perceptíveis de interação entre públicos adultos e infantis. Essa ação só foi possível porque a docente tem pesquisa em desenvolvimento em escolas bilíngues, o que favoreceu a mediação entre os estudantes neste contexto e o uso de materiais produzidos na disciplina: apresentação e uso na escola com devolutiva da docente bilíngue aos estudantes do curso TILSP. Foram feitas filmagens da recepção dos alunos surdos ao material e da interação discursiva produzida por meio do acesso da fábula pela mídia construída pelos alunos. Com isso, houve um maior adensamento nas discussões teóricas de sala de aula, já que os alunos puderam ter contato com dados do cotidiano da escola bilíngue, bem como observar a interação das crianças no momento de visualização das mídias. Os alunos surdos fizeram falas de suas percepções sobre o material final dando-nos pistas de possíveis melhoras, por exemplo, no que concerne a velocidade de sinalização, aparição de imagens simultâneas ao discurso em Libras e de que modo isso favorece ou prejudica o entendimento do texto.

Segue imagem da produção final do vídeo “A menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, usado na vivência na associação, que também só ocorreu pelo contato da docente na unidade bilíngue deste município, com atividades de pesquisa e extensão comunitária, isso porque a atividade contava com a ida dos alunos surdos à associação no período noturno. Os pais foram parceiros para levar seus filhos e neste evento tivemos a troca entre crianças e adultos surdos com os estudantes do TILSP.

Imagem 1 - Produto final de um dos grupos da disciplina



Fonte: Recorte de vídeo feito pela docente

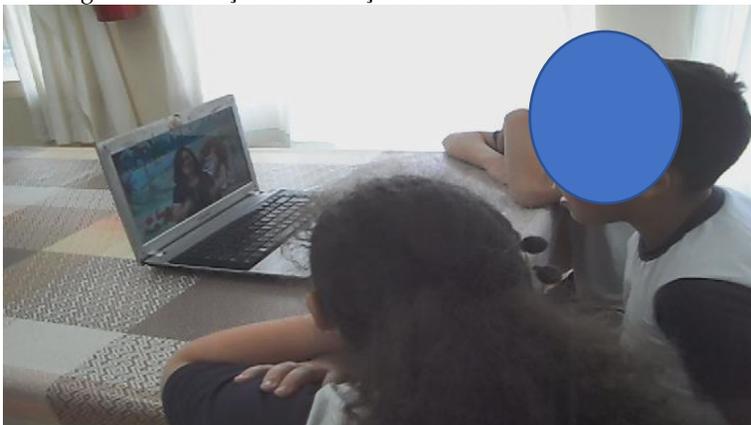
O vídeo e a intervenção na associação de surdos compôs parte da avaliação da disciplina. Os alunos fizeram tradução de histórias infantis e após apresentação coletiva e análise foi feita uma votação para eleger a mídia que agregava mais pontos favoráveis para a atividade de intervenção com as crianças. Para a votação foi levado em consideração: recursos imagéticos, sinalização e uso de linguagem mais acessível para crianças surdas em fase de aquisição de linguagem, tamanho da janela, edição do material, entre outros elementos. Dados estes trabalhados no decorrer da disciplina como componente base para a produção das mídias. Campello (2008) apresentou a ação das descrições imagéticas no processo de uso da

língua de sinais como característica importante no processo tradutório:

[...] dentro da especificidade da estrutura icônica, a transferência de tamanho serve para representar o signo visual independentemente do tamanho que seja, que pode ser grande, pequeno, miúdo, colosso, maior, avantajado, vasto, corpulento, alto, de longa extensão, comprido, longo, excessivo, agudo, forte, intenso, violento (dependendo do envolvimento sentimental), poderoso, importante, notável, de qualidade superior, marcante, pouco extenso, pouco volume, estatura abaixo da média, valor inapreciável, acanhado, mesquinho, insignificante, humildade, sentimento de inferioridade, medo, menor, [...] pequeno, etc. e as formas podem ser configuradas de acordo com as características físicas, dos seres e das coisas como decorrência da estruturação de suas partes [...]. (CAMPELLO, 2008, p. 213)

Assim a atividade tradutória envolve para o aluno a compreensão do texto em português, a apreensão das imagens, estudo do processo da descrição em seu discurso em Libras, a análise do público ao qual o material se destina, o tempo e velocidade da tradução que vai ser realizada em Libras. São tópicos que aparecem em qualquer atividade tradutória, mas que a intervenção prática real oportunizou a experiência de contato com o público surdo infantil, na medida em que tinham acesso e faziam uso deste produto construído pela disciplina. É nesse sentido que se afirma a positividade deste tipo de prática na qual o aluno produz com o professor o currículo, o estudo e tem de fato participação ativa na disciplina. Para finalizar essa comunicação e alguns dos resultados da experiência, apresentamos a imagem da recepção das crianças surdas em uma das unidades escolares inclusivas bilíngues, na atividade de tradução de fábulas

Imagem 2 - Interação das crianças surdas com a fábula traduzida



Fonte: Registro da pesquisadora em escola inclusiva bilíngue

A imagem 2 é resultado da intervenção escolar produzida pelo intercâmbio da tradução imagética da fábula estudada em Libras - atividade realizada em sala de aula no curso TILSP. Houve anteriormente à atividade, a construção de sentido da proposta trazida pela professora bilíngue e negociada com os estudantes do TILSP pela docente. A proposta e a gravação da atividade foram fulcrais para a compreensão do desafio da apropriação da Libras nos anos iniciais e de tê-la como língua de instrução para as práticas de ensino (dando centralidade a ela). Elementos que ajudam a contextualizar os entraves das políticas inclusivas para surdos e os dilemas postos mesmos com a entrada de intérpretes educacionais. Outro ponto apresentado é o não lugar do intérprete nos anos iniciais da educação básica quando se defendem propostas bilíngues e salas bilíngues com docentes bilíngues em Libras (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Todavia, mesmo nesta construção teremos a presença de intérpretes educacionais: nas produções de recursos didáticos em Libras, nas traduções e na interpretação em aulas como educação física e artes. Esse seria um espaço ideal inclusivo nos anos iniciais, salas bilíngues de surdos com docentes em Libras, presença de surdos adultos na escola e a contratação de tradutores e intérpretes para as atividades que lhe

demandem mediação entre as línguas. Todavia, essa não é a realidade em que a maioria dos municípios do estado de São Paulo se encontra, já que o ensino inclusivo tem se dado apenas com a inserção de intérpretes educacionais, os quais atuam em um cenário não favorável, quando o aluno ainda está em aquisição da língua de sinais. Estes são desafios que temos que abordar na formação de TILSP, na expectativa que sua atuação se dê de modo ativa, favorecendo a militância para uma proposta bilíngue efetiva e minimizando as exclusões que o sistema inclusivo, infelizmente, ainda produz para as crianças surdas.

Esse percurso foi fundamental para a contextualização do cenário escolar e a produção final do material, na língua de sinais. Como resultado da proposta, foi possível verificar a atenção dos alunos graduandos do TILSP e maior participação na disciplina, interação dos alunos com o público infantil surdo, bem como a necessidade de investimento em mais práticas formativas nessa direção. Já para a escola, notou-se a atenção dos alunos surdos no material produzido, tendo uma resposta positiva na apropriação da fábula traduzida, bem como nas atividades didáticas que a docente bilíngue realizou a partir dela. A escola solicitou novas propostas e envio de materiais que favoreçam a prática bilíngue, como este. Como consideração final para o momento, temos o indicativo de ampliação de metodologias ativas que tragam reflexões teóricas de dados da realidade prática vivenciada pelos estudantes de graduação. Pensamos que a aproximação entre pesquisa, extensão e ensino é algo que favorece essa construção e, no caso dos cursos de formação de tradutores e intérpretes Libras/ Língua Portuguesa, se coloca como uma prática propícia que auxilia em contextos reais de uso da língua de sinais. Compartilhar tal experiência parece interessante já que tem sido um desafio pensar em propostas que aproximem a comunidade surda da universidade para oferta de espaços ricos de interações em Libras aos estudantes. Segundo Martins e Nascimento (2015), a ação de trocas entre contextos comunitários e a formação universitária, se coloca como indispensável para a apropriação desta língua pelos

estudantes que ingressam na universidade, sem o conhecimento linguístico conversacional prévio e para a boa atuação futura com os surdos. Ter imersão em espaços de contato reais e com as questões sociais da comunidade surda legitima e fortalece a parceria necessária entre os profissionais tradutores e intérpretes de Libras e as pessoas surdas.

Referências

ALMEIDA, J.C. de A. **Uma heterotopia pedagógica**: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 07/01/2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 07/01/2019.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 07/01/2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19/04/2016.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. **Lei N ° 13.146**, de 06 julho de 2015. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 07/05/2017.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas – Senado Federal, 2017. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_d_e_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 17/01/2019.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M. de; PELIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual na Educação dos Surdos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P. L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/d5aE5q>. Acesso em: 15/10/2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, a. 19, n. 46, set. 1998.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F.de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B.; ALBUQUERQUE, G.K.T.S. de. Sala Libras Língua de Instrução: Inclusão ou Exclusão Educacional/Social? In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.O. (Orgs). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa das escolas de surdos. **Educação Temática Digital (ETD)**, v.19, n.4, p. 691-704, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648637>. Acesso em: 30/10/2017.

MARTINS, V.R.O; LACERDA, C.B.F. de. Letramento e Surdez: de qual concepção de linguagem estamos falando? IN: OLIVEIRA, A. A. S; POKER, R.B.; OLIVEIRA, F.I.W. de; MARTÍNEZ, Y.M. (Orgs). **Prácticas Pedagógicas em Educaciòn Especial: hacia uma Escuela Inclusiva**. Universidad de Alcalá, 2014. p. 209-226.

MARTINS, V.R.O; LACERDA, C.B.F. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/3277/2286>. Acesso em: 05/09/2019.

MARTINS, V.R.O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78/30709>. Acesso em: 17/02/2020.

MARTINS, V. R.O. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

MARTINS, V.R.O. **Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais**. Relatório final

de pesquisa enviado à fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) com processo n° 2015/09357-4. São Paulo: FAPESP, 2017.

MARTINS, V.R.O. Relatório parcial de pesquisa com título **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental** enviado à fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) com processo n° 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2019.

RAMOS, A.S. **Alfabetização e letramento e as interfaces da educação bilíngue de surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

TREVISAN, S.F. **Enem em libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos**. Trabalho de Conclusão do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Recla (arecla@gmail.com)

Doutora e mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina. É professora das Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ).

Alex Caldas Simões (alex.simoes@ifes.edu.br)

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com estágio doutoral na Universidade do Chile (UC); mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); graduado em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Bacharelado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Venda Nova do Imigrante.

Aurélia Leal Lima Lyrio (aureliallyrio.al@gmail.com)

Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP); mestra em Foreign Language Education pela Stanford University; graduada em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora do Departamento de Línguas e Letras da UFES.

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (claudiakawachi@gmail.com)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio doutoral na Universidade de Michigan (UM); mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); licenciada em Letras - Português/Inglês pela UFSCar. É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do

Espírito Santo (UFES). Realiza pós-doutorado na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Edenize Ponzo Peres (eponzoperes@gmail.com)

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio pós-doutoral pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Letras - Espanhol pela UFMG. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Minas, bolsista da CAPES. É professora voluntária na Graduação em Letras da UFES e professora permanente do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Flávia Medeiros Álvaro Machado (ils.flaviamachado.ils@gmail.com)

Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS/UniRitter); mestra em Letras, Cultura e Regionalidade pela mesma instituição; especialista em Educação Especial pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG); graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Gabriela Paes Leme Pires (gabrielaplpires@gmail.com)

Graduanda em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduada em Relações Internacionais pela Universidade Estácio de Sá (UNESA).

Júlia Almeida (almeidajuliamc@gmail.com)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio doutoral na Universidade de Paris VIII; graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Realizou pós-doutorado na UFF, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Duke

University (DUKE). É Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (lumatosvieira machado@gmail.com)

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); graduada em Pedagogia pela mesma instituição. É professora do Departamento de Línguas e Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

Mayara de Oliveira Nogueira (nogueiradv@hotmail.com)

Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); mestra em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduada em Letras - Português pela UFES e em Direito pela Universidade Vila Velha (UVV). É professora-recém doutora, em estágio de pós-doutorado, da Universidade Federal do Espírito Santo (PROFIX FAPES/CAPES) e advogada. Conselheira Estadual da OAB/ES e Presidente da Comissão de Direitos Sociais da OAB/ES.

Pedro Henrique Witchs (pedro.witchs@ufes.br)

Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); licenciado em Ciências Biológicas pela UNISINOS. É professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Roberto Perobelli de Oliveira (robertoperobelli@gmail.com)

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com estágio pós-doutoral pela Universidade do Vale dos

Sinos (UNISINOS); mestre em Letras pela UFJF; graduado em Letras pela UFJF. É professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Rosângela Morello (dandarim@gmail.com /ipol.coordenação@gmail.com) Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio doutoral na Université Paris VII; graduada em Letras - Português pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (FAFIC). É Coordenadora Geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL).

Vanessa Regina de Oliveira Martins (vanymartins@hotmail.com) Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). É professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).