



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

**VOZES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: um sujeito
sociocognitivo-discursivo em perspectiva no ensino de português
língua adicional**

ALINE CRISTINA OLIVEIRA DAS NEVES

Brasília

2023

ALINE CRISTINA OLIVEIRA DAS NEVES

VOZES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: um sujeito
sociocognitivo-discursivo em perspectiva no ensino de português
língua adicional

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos

Brasília

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pela autora

ON518v Oliveira das Neves, Aline Cristina
Vozes em contexto migratório: um sujeito sociocognitivo discursivo em perspectiva no ensino de português língua adicional / Aline Cristina Oliveira das Neves; orientador Ana Adelina Lôpo Ramos. -- Brasília, 2023.
226 p.

Tese(Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. imigrantes. 2. sujeito sociocognitivo-discursivo. 3. gêneros da linguagem. 4. ensino de português brasileiro língua adicional. I. Lôpo Ramos, Ana Adelina, orient. II. Título.

ALINE CRISTINA OLIVEIRA DAS NEVES

VOZES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: um sujeito sociocognitivo-discursivo em
perspectiva no ensino de português língua adicional

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Defendida e aprovada em 10 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos – Presidenta
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL/UnB

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz – Membro Externo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL/UnB

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias – Suplente Interno
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL/UnB

A meus antepassados, que cruzaram mares e fronteiras e chegaram a terras brasileiras,
mais precisamente ao Amazonas.

AGRADECIMENTOS

À queridíssima professora Ana Adelina Lôpo Ramos, professora-inspiração, sinônimo de orientadora, por ter tornado o processo doutoral acolhedor. Serei eternamente grata pelo cuidado, pela dedicação, pela interlocução respeitosa e pela generosidade em compartilhar comigo experiências de vida e conhecimentos acadêmicos. Indago-me constantemente: *¿Qué habré hecho yo de bueno, para que la vida te haya cruzado en mi camino?* (“Nada menos”, Jorge Drexler).

Às professoras Ana Souza e Juliana Dias; ao professor Rodrigo Albuquerque, pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho durante o Exame de Qualificação.

Às professoras Marta de Faria e Cunha Monteiro e Juliana de Freitas Dias; aos professores Leandro Rodrigues Alves Diniz e Rodrigo Albuquerque Pereira, por aceitarem o convite para participação da banca examinadora de defesa desta tese. Sinto-me honrada por isso.

À Universidade de Brasília – UnB, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Ana Beatriz Barbosa de Souza, Francisca Cordélia Oliveira da Silva, Janaína de Aquino Ferraz, Juliana de Freitas Dias, Kleber Aparecido da Silva, Marcia Niederauer, Maria Luiza Monteiro Sales Coroa e Viviane Cristina Vieira, por muito terem agregado a minha formação acadêmica nas disciplinas obrigatórias e optativas cursadas.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, em especial à Eliana, pelo acolhimento, pelo convívio presencial e virtual durante o cumprimento das disciplinas.

À Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por oportunizar a qualificação de seus servidores; aos colegas de trabalho do curso de Letras da Escola Normal Superior, pelo apoio durante meu afastamento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela concessão de bolsas de estudo por meio do Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Instituições fora do Estado do Amazonas – PROPG-CAPES/FAPEAM.

À Renata Ferreira Bordallo, da Casa Brasil, por ter viabilizado o curso *on-line* de português para venezuelanos por meio do Projeto Recomeça.

Aos meus pais Auricléa e César, por sempre me apoiarem em todos os momentos da minha vida. *Eu tenho tanto pra lhes falar, mas com palavras não sei dizer, como é grande o meu amor por vocês* (“Como é grande meu amor por você”, Roberto Carlos).

À minha filha Júlia, por ser responsável pela minha reflexão diária enquanto mãe. Amo-te infinitamente, garota. *Quero mais que tudo, tudo, tudo, te amar sem limites, viver uma grande história* (“Um amor puro”, Djavan).

Às minhas irmãs Thalita, Agres e Tássia, por estarem presentes nos momentos mais significativos da minha trajetória. Sou grata por estarmos compartilhando da mesma família neste tempo e espaço. *Festejemos que la vida nos cruzó, hay tantos caminos por andar...* (“Andar conmigo”, Julieta Venegas).

Às minhas avós Benedita e Therezinha (*in memoriam*), mulheres corajosas e resilientes, por terem me deixado boas recordações. Em vários momentos da vida, *senti um abraço forte, já não era medo, era uma coisa sua que ficou em mim* (“Poema”, Ney Matogrosso).

À família Okamura, por ter me acolhido tão bem e por ter me proporcionado momentos descontraídos durante minha estada em Brasília. Recordarei sempre do convite: *senta, se acomoda à vontade, tá em casa, toma um copo, dá um tempo*. (“Verdade Chinesa”, Emílio Santiago).

Às amigas e colegas de trabalho Claudiana, Elaine, Jeiviane, Juciane, Lorena e Renata, por estarem sempre presentes, apesar da distância física, ao longo do tempo dedicado ao doutorado. Acredito que a nossa *amizade, nem mesmo a força do tempo irá destruir; somos verdade, nem mesmo este samba de amor pode nos resumir* (“A amizade”, Fundo de Quintal).

À Maristela, amiga e colega de trabalho, pela parceria no projeto de extensão de ensino de português brasileiro para imigrantes, atividade que me instigou a construir o projeto de pesquisa desta tese. Às amigas Ângela e Vânia, por estarem sempre presentes na minha jornada. *Amigos para siempre means you'll always be my friends* (“Amigos para siempre”, José Carreras e Sarah Brightman).

Aos sujeitos-aprendizes do curso de português brasileiro, colaboradores desta pesquisa, Esther, Adrián, Sara e Cristina, pela disposição em cooperar com este trabalho. Nada disso seria possível sem vocês. Marcou em mim a dinâmica *ir y venir, seguir y guiar, dar y tener, entrar y salir de fase, amar la trama más que el desenlace* (“La trama y el desenlace”, Jorge Drexler).

Gracias a la vida que me ha dado tanto. Me ha dado la risa y me ha dado el llanto (“Gracias a la vida”, Mercedes Sosa).

Estamos vivos porque estamos en movimiento
Nunca estamos quietos, somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrante
(DREXLER, 2017)

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar de que modo a (inter)subjetividade cognitivo-discursiva de imigrantes venezuelanos se manifesta em suas produções textuais, motivadas por gêneros da linguagem, contribuindo para a elaboração de materiais didáticos em português brasileiro como língua adicional. Os dados foram gerados a partir de um curso de português brasileiro ofertado em ambiente virtual para atender a venezuelanos residentes em diferentes estados do Brasil, aprendizes que se tornaram sujeitos colaboradores da investigação proposta. A pesquisa se inscreve em uma metodologia analítica de cunho qualitativo-interpretativista, fundamentada em Yin (2016), Seidman (2006) e Oliveira (2005), com triangulação de três fontes de dados: materiais didáticos utilizados no curso de português brasileiro, produções textuais dos sujeitos-aprendizes do curso, entrevistas aberta e semiestruturada, com ênfase na biografia linguística dos sujeitos-aprendizes. O aporte teórico estabelece um diálogo entre as áreas da Linguística Crítica, particularmente o viés da Análise de Discurso Crítica (ADC), com os estudos de Fairclough (2001, 2003), da Sociocognição, com proposituras de Vigotski (1998), da Linguística do Texto, com contribuições de Marcuschi (2007, 2008, 2012) e de Koch (1997, 2008, 2009), para a construção de um aparato teórico-metodológico que concorra para perspectivar um sujeito cognitivo, discursivo, socialmente situado. Destaca-se, também, o conceito de gêneros da linguagem proposto por Oliveira e Paiva (2019). Além disso, traz-se o conceito de Língua Adicional (LA), vislumbrado por Ellis (1994) e defendido por Leffa; Irala (2014), Schlatter (2015), Lôpo Ramos (2021) e Albuquerque (2022). Ao final, propõe-se um documento paramétrico com vistas à elaboração de materiais didáticos para o ensino de português brasileiro como LA. Os resultados desta pesquisa apontam para: a) a necessidade de se pensar em um ensino de português brasileiro como língua adicional que dê visibilidade aos sujeitos-aprendizes; b) a elaboração de materiais didáticos pautados em gêneros da linguagem, já que esses permitem o acesso tanto à estrutura linguística, como ao discurso apontando para a prática social, o que é de suma importância nos processos de ensino e de aprendizagem em LA quando se pretende a inserção dos sujeitos em contextos de uso linguístico efetivo; c) a reflexividade por parte do professor de LA ao abordar o gênero relato pessoal, uma vez que o sujeito-aprendiz é um sujeito agente, em constante movimento e mudança, dada a sua condição de imigrante. Esses resultados têm o propósito de sinalizar para uma formação pedagógica sensível do professor de português brasileiro como língua adicional, profissional que deve procurar sempre ver o seu sujeito-aprendiz como um par na construção do conhecimento nessa língua-alvo, promovendo, por um lado, os processos de ensino e de aprendizagem menos assimétricos e, por outro, auxiliando-o na sua inclusão social brasileira como cidadão.

Palavras-chave: imigrantes; sujeito sociocognitivo-discursivo; gêneros da linguagem; ensino de português brasileiro língua adicional.

ABSTRACT

This paper aims to investigate how the cognitive-discursive (inter)subjectivity of Venezuelan immigrants manifests itself in their textual productions, motivated by language genres, contributing to the development of teaching materials in Brazilian Portuguese as an additional language. The data were generated from a Brazilian Portuguese course offered in a virtual environment to Venezuelans living in different states of Brazil, learners who became collaborating subjects of the proposed investigation. The research is based on an analytical methodology of qualitative-interpretativist nature, founded on Yin (2016), Seidman (2006) and Oliveira (2005), with data triangulation of three data sources: teaching material used in the Brazilian Portuguese course, textual productions of the course's subject-learners, open and semi-structured interviews, with emphasis on the linguistic biography of the subject-learners. The theoretical framework establishes a dialog among the areas of Critical Linguistics, particularly Critical Discourse Analysis (CDA), with Fairclough's studies (2001, 2003) of Sociocognition, with Vigotski's propositions (1998) of Text Linguistics, with Marcuschi's (2007, 2008, 2012) and Koch's (1997, 2008, 2009) contributions, to build a theoretical and methodological apparatus that contributes to the perspective of a cognitive, discursive, socially situated subject. The concept of genres of language proposed by Oliveira and Paiva (2019) is also highlighted. In addition, comments are presented on the emerging concept of Additional Language (AL), envisioned by Ellis (1994) and advocated by Leffa; Irala (2014), Schlatter (2015), Lôpo Ramos (2021) and Albuquerque (2022). At the end, a parametric document is proposed with focus on the development of teaching materials for the teaching of Brazilian Portuguese as AL. The results of this research point to: a) the need to think of a teaching of Brazilian Portuguese as an additional language that gives visibility to the subject-learners; b) the elaboration of teaching materials based on language genres, since these allow access to both linguistic structure and discourse with focus on the social practice, which is of utmost importance in the teaching and learning processes in AL when the insertion of subjects in contexts of effective linguistic use is intended; c) the reflexivity on the part of the AL teacher when approaching the personal narrative genre, since the learner-subject is an active subject, in constant movement and change, given his or her immigrant condition. These results are intended to point towards a sensitive pedagogical training of the teacher of Brazilian Portuguese as an additional language, a professional who should always try to see his subject-learner as a pair in the construction of knowledge in this target language, promoting on one hand less asymmetric teaching and learning processes and, on the other, helping him/her in his/her social inclusion as a citizen in the Brazilian context.

Keywords: immigrants; sociocognitive-discursive subject; language genres; teaching brazilian portuguese as an additional language.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar la manera cómo la (inter)subjetividad cognitivo-discursiva de inmigrantes venezolanos se manifiesta en sus producciones textuales, motivadas por géneros lingüísticos, contribuyendo a la elaboración de materiales didácticos en portugués brasileño como lengua adicional. Los datos fueron generados a partir de un curso de portugués brasileño ofrecido en ambiente virtual a venezolanos residentes en diferentes estados de Brasil, aprendices que se convirtieron en sujetos colaboradores en la investigación propuesta. La investigación se inscribe a una metodología analítica de naturaleza cualitativa-interpretativa, fundamentada en Yin (2016), Seidman (2006) y Oliveira (2005), con triangulación de tres fuentes de datos, a saber: materiales didácticos utilizados en el Curso del portugués brasileño, producciones textuales de los sujetos-aprendices del curso, entrevistas abiertas y semiestructuradas, con énfasis en la biografía lingüística de los sujetos-aprendices. El aporte teórico establece un diálogo entre las áreas de la Lingüística Crítica, particularmente la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), con estudios de Fairclough (2001, 2003), Socio cognición, con proposiciones de Vigotski (1998), Lingüística del Texto, con aportes de Marcuschi (2007, 2008, 2012) y Koch (1997, 2008, 2009), a la construcción de un aparato teórico-metodológico que contribuya a poner en perspectiva un sujeto cognitivo, discursivo, socialmente situado. También destaca el concepto de géneros lingüísticos propuesto por Oliveira y Paiva (2019). Además, presentan comentarios sobre el concepto de Lengua Adicional (LA), imaginado por Ellis (1994) y defendido por Leffa; Irala (2014), Schlatter (2015), Lôpo Ramos (2021) y Albuquerque (2022). Al final, propone un documento paramétrico con miras a la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del portugués brasileño como LA. Los resultados de esta investigación apuntan para: a) la necesidad de pensar en la enseñanza del portugués brasileño como una lengua adicional que dé visibilidad a los sujetos-aprendices; b) la elaboración de materiales didácticos basados en géneros lingüísticos, ya que estos permiten acceder tanto a la estructura lingüística como al discurso apuntando a la práctica social, lo cual es de suma importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en LA cuando pretende insertar materias en contextos de uso lingüístico efectivo; c) reflexividad por parte del docente de LA al abordar el género del informe personal, ya que el sujeto-aprendiz es un sujeto agentivo, en constante movimiento y cambio, dada su condición de inmigrante. Estos resultados tienen la intención de señalar una formación pedagógica sensible del profesor de portugués brasileño como lengua adicional, profesional que siempre debe buscar ver a su sujeto-aprendiz como una pareja en la construcción del conocimiento en esta lengua meta, promoviendo, por un lado, los procesos de enseñanza y aprendizaje menos asimétricos y, por otro lado, ayudándolo en su inclusión social brasileña como ciudadano.

Palabras clave: inmigrantes; sujeto sociocognitivo-discursivo; géneros lingüísticos; enseñanza del portugués brasileño como lengua adicional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mediadores no contexto de aulas de português como LA	61
Figura 2 – Panorama metodológico da pesquisa.....	95
Figura 3 – Procedimentos de geração de dados da pesquisa.....	96
Figura 4 – Proposta investigativa da biografia linguística dos sujeitos-aprendizes	99
Figura 5 – Triangulação de dados da pesquisa	103
Figura 6 – Releitura feita por Sara do item 7, <i>Ampliando o universo das práticas sociais</i>	124
Figura 7 – Comando da questão <i>Produzindo texto</i> – unidade 1.....	126
Figura 8 – Capa do livro <i>Flicts</i> , de Ziraldo – unidade 2	127
Figura 9 – Comando da questão <i>Produzindo texto</i> – unidade 2.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As cinco vias para explicar a existência de Deus.....	31
Quadro 2 – Unidades didáticas elaboradas para o curso de português brasileiro.....	107
Quadro 3 – Unidades didáticas selecionadas para análise	108
Quadro 4 – Sistematização metodológica da análise	111
Quadro 5 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – item 1.....	115
Quadro 6 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – itens 2, 3 e 4.....	116
Quadro 7 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – itens 5 e 6.....	117
Quadro 8 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – itens 7 e 8.....	118
Quadro 9 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – itens 1 e 2.....	120
Quadro 10 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – item 3.....	122
Quadro 11 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – itens 4, 5 e 6.....	123
Quadro 12 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – item 7.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
L1	Primeira Língua
LA	Língua Adicional
PBLA	Português Brasileiro como Língua Adicional
ONG	Organização Não Governamental

SUMÁRIO

PRÓLOGO	17
CAPÍTULO 1 – SUBMERGINDO E EMERGINDO O SUJEITO NA TRAMA HISTORIOGRÁFICA	23
1.1 Período Antigo Clássico: Aristóteles como exemplar	24
1.2 Período Medieval: ser humano (in)dependente de Deus?	27
1.2.1 Teocentrismo e a exegese de clérigos	28
1.2.1.1 <i>Clérigos do medievo: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino</i>	28
1.3 A Era Moderna: o homem e o apogeu de sua racionalidade	32
1.3.1 René Descartes: um ícone nos estudos da racionalidade	33
1.3.2 Iluminismo: sujeito da liberdade, da igualdade, da fraternidade.....	34
1.4 O sujeito na linguagem: incursões linguísticas	36
1.4.1 A linguística estruturalista: um sujeito “apagado”.....	36
1.4.2 A linguística social: um sujeito emergente	40
1.4.3 A linguística discursiva: um sujeito pós-moderno situado.....	48
1.5 Conclusão do Capítulo	54
CAPÍTULO 2 – TECENDO A CENA DA SOCIOCOGNIÇÃO COM O DISCURSO	56
2.1 Vigotski: um sujeito em construção contínua	56
2.2 Fairclough: um sujeito agente e crítico	64
2.3 Identidade e Representação: entre a Teoria Sociocultural e a ADC	66
2.4 Conclusão do Capítulo	69
CAPÍTULO 3 – INCORPORANDO GÊNEROS DA LINGUAGEM, DISCURSO E SUJEITO EM CONTEXTO DE LÍNGUA ADICIONAL	70
3.1 Língua Adicional: um termo sociocognitivo-discursivo	71
3.2 Língua Adicional: um termo pragmático	73
3.3 Sentido textual: em direção à perspectiva do discurso e do gênero	75
3.4 Gênero e Discurso: duas perspectivas linguísticas em concordância	83
3.5 O lugar do texto nas perspectivas do gênero e do discurso no ensino de Língua Adicional (LA)	87
3.6 Conclusão do Capítulo	93
CAPÍTULO 4 – ENTRELACANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	94
4.1 A escolha pela pesquisa qualitativa na manifestação da biografia linguística	96
4.1.1 A biografia linguística	97

4.2 A triangulação.....	101
4.3 O locus e os colaboradores do estudo.....	104
4.4 As etapas e os instrumentos da pesquisa	106
4.4.1 Materiais didáticos elaborados e utilizados no curso <i>on-line</i> de português brasileiro.....	106
4.4.2 Entrevistas aberta e semiestruturada	109
4.4.3 Produções textuais dos sujeitos-aprendizes, colaboradores da pesquisa.....	111
4.5 Conclusão do Capítulo.....	112
CAPÍTULO 5 – URDINDO A AUTORIA DOS SUJEITOS	113
5.1 Materiais didáticos em foco	113
5.1.1 Proposta didático-pedagógica das unidades 1 e 2.....	114
5.1.2 Temática, comando e objetivo das questões propostas no item <i>Produzindo texto</i> das unidades 1 e 2	126
5.2 Produções textuais em foco.....	128
5.2.1 Análise das produções textuais.....	129
5.2.1.1 <i>Produções textuais da unidade 1</i>	129
5.2.1.2 <i>Produções textuais da unidade 2</i>	139
5.3 Entrevistas em foco.....	147
5.3.1 Representação de si como aprendiz de língua	147
5.3.2 Representação do português brasileiro	151
5.3.3 Representação de si como aprendiz de português brasileiro	155
5.3.4 Representação de si como falante do português brasileiro.....	160
CAPÍTULO 6 – CONTRIBUINDO PARA UM NOVO ENREDO	166
6.1 Conhecimento do público-alvo e do seu nível cognitivo.....	167
6.2 A abordagem sociointeracional como caminho para a prática didático-pedagógica	169
6.3 A abordagem sociointeracional, os gêneros da linguagem e a autoria	171
6.4 A interlinguagem no processo pedagógico	173
6.5 Conclusão do Capítulo	174
EPÍLOGO	175
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICES	189

PRÓLOGO

Esta tese tem a intenção de perspectivar sujeitos por meio de suas vozes e de suas produções textuais. Sujeitos esses que estão na condição de imigrantes no Brasil. Sujeitos que se afastam de seu país e se achegam a outro. Sujeitos que se aproximam de uma nova língua e que se constituem nela. Sujeitos que constroem novas histórias por meio de uma nova língua. Sujeitos que são resilientes e buscam novas oportunidades que lhes foram tiradas por uma situação socioeconômica desfavorável. Sujeitos que recomeçam a cada dia em novos dizeres.

Esses sujeitos cruzaram fronteiras e mapearam possíveis lugares para um recomeço. Chegaram ao Brasil na condição de imigrantes com esperança e com algum suporte de conhecidos e familiares que já haviam feito, primeiramente, esse percurso. Ao tempo que deixaram um país para trás, no caso a Venezuela, trazem consigo memórias de quão bom esse lugar foi um dia.

Tratando-se da Venezuela, esse país vem enfrentando, nos últimos anos, uma crise política e econômica que tem contribuído, sobremaneira, para o fluxo massivo de venezuelanos em direção a países latino-americanos. De acordo com dados apresentados na Plataforma Regional de Cooperação Interagencial R4V (Response for Venezuelans)¹ – março de 2022 –, a população de refugiados e imigrantes desse país no Brasil é de 337.200, sendo 199.890 com permissão de residência; 95.454 requerentes de asilo; 49.045 refugiados². Isso faz do Brasil um dos países anfitriões dessa população.

A respeito da migração venezuelana ao Brasil, Baeninger *et al* (2022, p. 2-3) afirmam que houve três grandes ondas nesse fluxo migratório: 1) venezuelanos altamente qualificados, que entraram no país por via aérea, com visto de trabalho, principalmente para as capitais do Sudeste (entre os anos 2000 e 2015); 2) venezuelanos de classe média, que entraram no país por via aérea e entraram também pela fronteira terrestre Venezuela-Brasil, com condições de se deslocarem internamente no Brasil (anos de 2016 e de 2017); 3) venezuelanos empobrecidos, que entraram pela fronteira, mas sem condição alguma de deslocamento no Brasil, o que

¹ Plataforma “criada como um fórum para coordenar as ações de agências da ONU e organizações da sociedade civil voltadas a promover o acesso a direitos, serviços básicos, proteção, autossuficiência e integração socioeconômica para esta população (refugiados e migrantes da Venezuela), bem como suas comunidades de acolhida”.

² Fonte: <https://www.r4v.info/en/document/bra-relatorio-de-situacao-sitrep-marco-2022>. Acesso em: abr. 2022.

provocou uma grande concentração em Roraima e a necessidade de assistência do Governo Brasileiro (a partir de 2018).

Vale ressaltar que o Brasil possui instrumentos normativos relevantes no que tange à migração e ao refúgio, como a Lei nº 9.474 (BRASIL, 1997) e a Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017). O país reconheceu a condição de refugiados a venezuelanos (em conformidade com o inciso III do art. 1º da Lei nº 9.474, de 1997), por exemplo, ao considerar a situação daquele país uma grave violação de direitos humanos. A título de ilustração, de dezembro de 2019 a agosto de 2020, o Brasil concedeu refúgio a 46.100 venezuelanos (BAENINGER *et al.*, 2021), o que garante a permanência legal dessas pessoas no país.

Em decorrência do alto fluxo migratório dessas pessoas, sobretudo no estado de Roraima, o Brasil criou a *Operação Acolhida*³, iniciada em janeiro de 2018, que operacionalizou a assistência emergencial a imigrantes e a refugiados em condições de vulnerabilidade social, de modo que atendesse a três eixos: 1) ordenamento da fronteira; 2) acolhimento em abrigos; 3) interiorização (BRASIL, Governo Federal).

Essa Operação pode ser compreendida como um conceito revisitado da migração dirigida (BAENINGER *et al.*, 2022), visto que o Estado brasileiro coordena as migrações na fronteira e, com apoio de instituições internacionais, ONG e empresários, conduz o deslocamento voluntário de imigrantes para os estados brasileiros, a chamada interiorização.

Segundo dados do Governo Federal, o processo de interiorização foi significativo para a diminuição do quantitativo de venezuelanos em Roraima e para a busca de oportunidades de trabalho em outras cidades da federação brasileira. Dados recentes sobre a interiorização apontam que 78.767 pessoas foram interiorizadas. O estado com maior captação desse contingente é Santa Catarina, que recebeu 14.134 pessoas⁴.

Espalhados pela federação, nota-se que esses imigrantes estão tentando se integrar à vida brasileira. Para tal, eles se esforçam para falar um novo idioma, o português, um dos passaportes para encontrar novos caminhos profissionais. Isso porque a integração desses sujeitos em nossa sociedade é possibilitada, sobretudo, pelo uso efetivo da língua portuguesa, que facilita a socialização em diversas situações comunicativas.

³ [...] “força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas, totalizando mais de 100 parceiros, a Operação oferece assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima”. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em: abr. 2022.

⁴ Painel Estratégia de Interiorização. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: jul. 2022.

Considerando essa realidade, várias iniciativas pelo país vinham e vêm sendo realizadas para o ensino do português. E pensando na perspectiva desse ensino e nos desdobramentos permitidos para esta pesquisa, esta tese objetiva, de maneira geral, investigar de que modo a (inter)subjetividade cognitivo-discursiva de imigrantes venezuelanos se manifesta em suas produções textuais, motivadas por gêneros da linguagem, contribuindo para a elaboração de materiais didáticos em português brasileiro como língua adicional⁵.

Com o intuito de cumprir esse propósito, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Avaliar, a partir da narrativa dos estudantes, como o material didático utilizado em um curso de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para venezuelanos colaborou com a expressividade do sujeito-aprendiz.
- Analisar de que modo os textos produzidos pelos sujeitos-aprendizes nessa nova língua revelam aspectos de (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva.
- Examinar de que modo a biografia linguística propicia indícios para a diagnose da relação entre sujeito e língua-alvo (PBLA) na expressão de (inter)subjetividade e para a construção de parâmetros didático-pedagógicos para a elaboração de materiais didáticos.
- Elaborar uma proposta paramétrica⁶ de PBLA que considere aspectos da (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva do sujeito imigrante.

Em razão desses objetivos propostos, as questões de pesquisa subsequentes se formularam:

- a) A partir da narrativa dos estudantes, o material didático utilizado em curso de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para venezuelanos colaborou com a expressividade do sujeito-aprendiz?
- b) De que modo os textos produzidos pelos aprendizes nessa nova língua revelaram aspectos de (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva?

⁵ O termo língua adicional (LA) será conceituado por ocasião do capítulo 3. Para o momento, esclarece-se que ele apresenta nesta tese apenas um traço de língua de acolhimento, por se entender que acolher plenamente envolve implicações de políticas linguísticas estatais e volta-se para pessoas em situação de refúgio, o que não é o caso desta pesquisa.

⁶ Entende-se por proposta paramétrica nesta tese sugestões com foco na (inter)subjetividade que possam auxiliar o professor na construção de materiais didáticos de ensino de português brasileiro para imigrantes de fala castelhana. Não se pretende trazer um guia universalista, mas específico para o público em pauta, considerando sua especificidade. Esse tema será tratado no capítulo 6.

- c) De que modo a biografia linguística propiciou indícios para a diagnose da relação entre sujeito e língua-alvo (PBLA) na expressão de (inter)subjetividade e para a construção de parâmetros didático-pedagógicos para a elaboração de materiais didáticos?
- d) Os resultados a que se chegaram propiciaram a elaboração de uma proposta paramétrica de PBLA que considere aspectos da (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva do sujeito imigrante?

Sabendo-se que a língua, em acepção sociocultural, é a identificação de um povo e constitui a base da comunicação; e que é também com e por meio dela que se dá a interação social, sendo que sem o seu uso efetivo em determinadas situações comunicativas é dificultoso integrar-se à sociedade, principalmente em uma sociedade letrada, pensou-se e desenhou-se esta pesquisa. Primeiro, porque parte para análise dos processos de ensino e de aprendizagem dos imigrantes em contexto de imersão. Segundo, porque traz à tona as vozes dos sujeitos envolvidos no curso. Terceiro, porque permite a visibilidade de sujeitos na perspectiva sociocognitivo-discursiva por meio de suas produções textuais que, de modo direto e indireto, conferem autoria aos seus produtores.

Ter a percepção desses sujeitos e trazer à tona a singularidade, a (inter)subjetividade, as vozes deles, portanto, é um caminho investigativo propício e necessário, já que se defende a tese de que gêneros da linguagem voltados para a expressividade dos aprendizes, utilizados como recurso metodológico em contexto de Língua Adicional (LA), promovem o desenvolvimento sociocognitivo-discursivo de um sujeito agente socioculturalmente situado. A condição de imigrantes comporta visualizar, do ponto de vista da pesquisa, identidades movediças desses sujeitos, que se constroem, se desconstroem e se reconstroem em uma língua diferente.

Além disso, a minha posição de sujeito, de professora e de pesquisadora conduziu à escolha desse tema por ter a sensibilidade em relação às circunstâncias do processo migratório dos venezuelanos e por entender que o ensino do português brasileiro a esses sujeitos é essencial para o desenvolvimento linguístico, cultural e social no novo país. Entendo, dessa forma, a expressão das minhas (inter)subjetividades aliadas ao processo investigativo condizente com o rigor metodológico que a escritura de uma tese requer.

Em razão desta proposição, o aporte teórico estabelece um diálogo entre as áreas da Linguística Crítica, particularmente, o viés da Análise de Discurso Crítica (ADC), com os estudos de Fairclough (2001, 2003, 2005), da Sociocognição, a partir das proposituras de

Vigotski (1998), da Linguística do Texto, com contribuições de Marcuschi (2007, 2008, 2012) e Koch (1997, 2008, 2009), para a construção de um aparato teórico-metodológico que concorra para perspectivar um sujeito cognitivo, discursivo, socialmente situado. Destaca-se, também, o conceito de gêneros da linguagem proposto por Oliveira e Paiva (2019). Além disso, traz-se o conceito de Língua Adicional (LA), vislumbrado por Ellis (1994) e defendido por Leffa e Irala (2014), Schlatter (2015), Lôpo Ramos (2021) e Albuquerque (2022). São tecidas observações acerca das abordagens de ensino, com ênfase para a sociointeracional, fundamentada na teoria sociocultural (VIGOTSKI, 1998). Esse desenho está sendo proposto por se enxergar nele um locus teórico-analítico possível para conceber a relação estrita entre interação, discurso e construção (inter)subjetiva com perspectiva no agenciamento.

A pesquisa se inscreve em uma metodologia analítica de cunho qualitativo-interpretativista, fundamentada em Yin (2016), Seidman (2006) e Oliveira (2005), estabelecendo-se a triangulação dos dados com base na articulação das seguintes fontes de pesquisa: enunciados e comandos nos materiais didáticos utilizados no curso de português brasileiro, produções textuais dos sujeitos-aprendizes do curso, entrevistas aberta e semiestruturada, com ênfase na biografia linguística dos sujeitos-aprendizes.

Os dados foram gerados a partir de um Curso de Português Brasileiro ofertado em ambiente virtual para atender a venezuelanos residentes em diferentes estados do Brasil, concentrados nas regiões Sudeste e Sul, aprendizes que se tornaram sujeitos colaboradores da investigação proposta. As aulas aconteceram nas segundas e quartas-feiras, das 18h30 às 20h, no período de novembro de 2021 a março de 2022, totalizando 60h.

Para fins didáticos, este trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro expõe um panorama sobre a historicização do sujeito em campos filosóficos e linguísticos. Percorre-se, de forma breve, o período antigo clássico apontando Aristóteles como exemplar; o medieval, trazendo Santo Agostinho e São Tomás de Aquino como expoentes dos períodos patrístico e escolástico, respectivamente. Em seguida, faz-se menção à Era Moderna – o homem e o apogeu de sua racionalidade. Recupera-se o pensamento de René Descartes, ícone nos estudos da racionalidade, e apresenta-se o sujeito do Iluminismo, o da libertação, da igualdade e da fraternidade. Por fim, contempla-se o sujeito na linguagem: primeiro, o sujeito “apagado” da linguística estruturalista; segundo, o sujeito emergente da linguística social; terceiro, o sujeito pós-moderno situado da linguística discursiva. Esse panorama contempla um resumo sobre

como o “ser”, o “humano”, o “sujeito” vem sendo (des)tratado em diversos campos do conhecimento.

Já o segundo capítulo traz a sociocognição à cena investigativa. Recorre-se às incursões de Vigotski (1998) e de estudiosos que se debruçaram sobre sua obra para pontuar aspectos da relação entre linguística e cognição. Conceitos da teoria sociointeracional, como interação, mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP), são basilares neste trabalho para se entender a interação de sujeitos, que se situam social e historicamente, e que produzem e se apoderam de conhecimentos ao longo de suas trajetórias por meio da linguagem. Além disso, esses pressupostos teóricos conduzem análises da proposta didático-pedagógica do material didático utilizado nas aulas de português brasileiro para venezuelanos, um dos instrumentos de geração de dados desta pesquisa. Ainda neste capítulo, concepções de identidade são apreciadas em razão do realce dado ao sujeito nesta tese: aquele que se constitui pela interação, pelos discursos, pela sua ação no mundo, em que a linguagem cumpre o papel de mediadora, de promotora, de transformadora.

O terceiro capítulo objetiva mostrar a incorporação dos gêneros da linguagem, do discurso e do sujeito em contexto de língua adicional. Para tanto, justifica a adoção do termo Língua Adicional e do termo gêneros da linguagem. Ademais, trata de aspectos do texto na perspectiva do discurso e do gênero.

O quarto capítulo explicita o desenho metodológico desta pesquisa. Parte da escolha pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativista na manifestação da biografia linguística; justifica a triangulação; apresenta o locus e os colaboradores da pesquisa; expõe as etapas e os instrumentos da pesquisa. Esse percurso construído propiciou um desenho metodológico mais consistente para os resultados conclusivos.

Em razão do desenho metodológico citado anteriormente, o quinto capítulo analisa os dados gerados. As vozes dos sujeitos-aprendizes são trazidas à tona por meio de suas produções textuais e de suas narrativas.

O sexto capítulo propõe um documento paramétrico com vistas à elaboração de materiais didáticos para o ensino de português brasileiro como LA.

E, ao final, o epílogo traz as conclusões da pesquisa, que pretende contribuir para dar relevo ao protagonismo de um sujeito imigrante, cuja voz é silenciada em materiais didáticos e cursos generalizados de português a falantes de outras línguas. Dessa forma, acredita-se que esse pode ser um caminho para o sucesso do sujeito-aprendiz como cidadão nas práticas sociais do Brasil.

CAPÍTULO 1 – SUBMERGINDO E EMERGINDO O SUJEITO NA TRAMA HISTORIOGRÁFICA

A noção do que se entende hoje por sujeito sempre esteve no centro de debates, desde os movimentos filosóficos greco-romanos até o momento atual, ensejada por um movimento não linear entre surgimento/apagamento, marcado por “um vaivém de rupturas e continuidades” (J.S.F *apud* DE LIBERA, 2013, s/p). Está relacionada sempre à busca incansável pela explicação da existência, desde a antiguidade até a percepção, no curso da história, de filósofos que se debruçaram e se debruçam em conceituá-lo, ‘sem a ilusão de um movimento retrógrado do verdadeiro’.

A complexidade em determinar tal noção decorre de que ela tem sido objeto de diversas áreas de conhecimento. Desde as discussões filosóficas dos gregos, com destaque para Aristóteles, passando pelas concepções mais alinhadas ao campo teológico de estudiosos medievais, como os de Agostinho e de Aquino, pela perspectiva antropocêntrica dos movimentos iluministas que desencadearam a emergência da ciência, Descartes como expoente, chegando aos aspectos de assujeitamento e de agenciamento do atual período denominado de pós-modernidade, nos estudos do discurso, bem como em outras áreas em que a linguagem é realçada como foco investigativo.

De todo modo, em qualquer que seja a área em suas peculiaridades ou naquilo em que ela estabelece interface com outra, seja como for a manifestação, se como *ânima*, como ser, como representação do divino (espírito/alma), como elemento gramatical, como mente (razão), como mediação, a terminologia evoca as noções de alma (espírito) e substância (corpo), tônicas das discussões da filosofia antiga, perpassando os estudos medievais e chegando à modernidade, observando-se a relação de (inter)dependência entre ambas, a considerar a época em voga (DE LIBERA, 2013). O importante a assinalar é que tais noções, ao que tudo indica, concorreram e alimentaram definitivamente a defesa da existência de um “ser” mais dependente ou menos dependente (“independente”), da sujeitidade ou subjetividade, de assujeitamento ou agenciamento, nos construtos que perpassaram a história dos conhecimentos, e traz desdobramentos ao período pós-moderno, como o que se entende hoje, por sujeito em sua subjetividade, em sua subjetivação.

Longe de abarcar todos os estudos que concorreram para o surgimento da noção atual de sujeito, tarefa historiográfica inexaurível, além de complexa, o propósito aqui é “pinçar”

aspectos que, acredita-se, concorram para o construto de sujeito, observando momentos de seu apagamento e de ressurgimento na defesa de que hoje a sua visibilidade como agente sociocognitivo na construção de si é relevante para sua inclusão social. Essa é uma tônica nos atuais estudos da linguagem, com destaque para a linguística e as áreas correlatas. Isso conflui definitivamente para a pesquisa aqui proposta, sobretudo por esta abordar um sujeito na qualidade de imigrante, que pode trazer contribuição significativa em termos da aprendizagem da língua do local para onde migrou, no caso deste estudo, o português brasileiro para venezuelanos.

Nas seções subsequentes, serão dedicadas algumas palavras a representantes icônicos de cada momento da história para se compreender de que modo “o sujeito” foi tratado, ao longo desse percurso, e como é entendido pelos discursos científicos atuais. E por qual motivo apresentar essa historiografia? Porque se acredita que trilhar um caminho científico-filosófico sobre o apagamento e/ou a evidência do sujeito em sua história possa contribuir para a escolha dos fundamentos que proporcionem a abordagem sobre ele e sua autoria, conferindo maior legitimidade à investigação conectada com “a ordem dos discursos”, em que se inclui o científico, na atualidade. Assim sendo, inicia-se por um dos pilares da história antiga: Aristóteles.

1.1 Período Antigo Clássico: Aristóteles como exemplar

As discussões sobre “ser” e tudo que o delimita, como se sabe, remontam às incursões da filosofia clássica grega antiga, que, entre tantos filósofos, tem Aristóteles como expoente das reflexões acerca de “ser” e de “existir”, buscando-se explicações para o que confere tais possibilidades.

Embora não se tenha a pretensão de tratar das discussões sobre ser e existir, na filosofia antiga, trabalho hercúleo, inexequível e de competência dos especialistas no campo, serão dedicadas, nesta seção, breves palavras sobre um dos ícones gregos, Aristóteles, cujos estudos perpassaram todos os períodos da divisão historiográfica nos quais parecem residir muitas das sementes do que tem se transformado em conceitos no mundo contemporâneo, como o de sujeito, aqui central para a pesquisa. Para tanto, selecionou-se uma tradução de *Ânima*, por conter essa obra praticamente um tratado sobre a busca para explicar a verdade sobre o ser e sua existência.

“Sobre a alma” (tradução portuguesa de *Ánima*, ARISTÓTELES, 2010) trata da complexidade com que o filósofo grego discutia e pensava o que considerar para compreender o “simples” fato de “ser”, na busca de explicar tal existência a partir do que ele denominou de alma, o espírito da matéria, que, nesse caso, não apresenta traços semânticos sobrenaturais, religiosos, mas tão somente físicos e fisiológicos.

A começar pela delimitação do próprio objeto de especulação e a determinação de um método investigativo, o filósofo comenta a difícil tarefa e traz para a cena abordagens de filósofos anteriores a ele, que tentaram definir a alma considerando elementos, como conhecimento, movimento, quantidade (número) e amplitude, aspectos que, segundo observa, contempla outros seres, como os animais, tema do Livro 1. Sobre o primeiro, o objeto de estudo, afirma o filósofo:

Em primeiro lugar, sem dúvida, é necessário determinar a que gênero pertence a alma e o que é: quer dizer, se é este algo uma substância, ou se é uma qualidade ou uma quantidade, ou ainda se pertence a uma das outras categorias que já distinguimos; mais, se pertence aos seres em potência ou se é antes algum tipo de acto (ARISTÓTELES, 2010, p. 32)

E acrescenta

Não refiro-me ao estudo da essência e do que uma coisa é – poder-se-ia pensar que existe um método único para todos os objectos de que queiramos conhecer a essência, tal como existe, para o estudo dos acidentes próprios, a demonstração. Teria de se investigar, conseqüentemente, que método é esse. Se, pelo contrário, não existe um método único, comum, para investigar o que uma coisa é, torna-se ainda mais difícil, pois será necessário determinar qual é o modo de proceder apropriado a cada caso em particular. E ainda que fique claro se é a demonstração ou a divisão, ou até um qualquer outro método, suscita ainda muitas dificuldades e erros a partir do qual se deve investigar, pois para coisas diferentes existem diferentes princípios, como no caso dos números e das superfícies (ARISTÓTELES, 2010, p. 32)

Ao remontar as doutrinas de filósofos antecessores, como Demócrito, Pitágoras, Anaxágoras, Tales, entre outros, Aristóteles comenta “conhecimento” e “movimento”, observando as limitações e impossibilidades dessas teorias anteriores na explicação de “ser”, apresentando quão complexa é a tarefa de determinar que material deva constituir as incursões acerca do assunto, tendo em vista encontrar-se diante de perguntas, como “o que movimenta?”, (o que faz movimentar) “quanto?”. Tais imprecisões desdobram-se no problema de definição de “alma”, foco do Livro 2 (ARISTÓTELES, 2010). Compreender e desvendar o que faz “as coisas do mundo” existirem, o que inclui o humano, é a preocupação preponderante desse livro

que compõe a obra. Portanto, não se trata de um estudo sobre um ser transcendental, mas aquilo que está presente na dimensão real, na realidade mesma.

A associação da alma à substância, vista como “primeiro acto”, em razão daquela dar vida e organicidade a essa, a alma como princípio de sua própria natureza, a definição pelas suas faculdades (incluindo a nutritiva, a percepção pelos sentidos, a sensibilidade), o pensamento e a relação da imaginação com as sensações e os desejos são dimensões ponderadas pelo filósofo para a compreensão e definição do que vem a ser “alma”, *ânima*, origem de ser, de sua existência. Ponto a ponto desses aqui referidos é discutido pelo filósofo, que põe em evidência o movimento e a percepção (gatilho para a sensibilidade) como elementos composicionais na costura discursiva da linguagem com o que há no mundo empírico e nas reflexões sobre como se existe, como se é, como é o ser.

Mesmo partindo de incursões abstratas, Aristóteles (2010) traz para análise elementos do mundo empírico, como os seres vivos, homem e animais, o tangível, o perceptível, o tátil para uma investigação minuciosa das noções aplicadas em cada caso, legitimando os seus argumentos ao longo da explanação. A passagem sobre “a faculdade da alma: a sensibilidade da alma: o tacto e seu objeto” (ARISTÓTELES, 2010, p. 91) é um dos momentos em que o mundo empírico, se é que pode se chamar assim, faz-se presente, ainda que a abordagem não seja de algo ou de alguém específico. Nesse sentido, eis a afirmação do referido filósofo:

A respeito do tangível pode dizer-se o mesmo que a respeito do tacto: se o tacto, com efeito, não é unicamente um sentido, mas vários, é necessário que os sensíveis, tangíveis também sejam vários. Aqui coloca-se uma dificuldade: se se trata de diversos sentidos ou apenas de um; e qual é o órgão sensorial do tacto, se é a carne e, nos outros seres, algo análogo ou não, sendo esta antes um intermediário e o órgão sensorial primário uma outra coisa interna. Ora, todo o sentido parece respeitar a um único par de contrários, como a visão ao branco e ao preto, a audição ao agudo e ao grave, e o paladar ao amargo e ao doce. No tangível, por seu turno, estão presentes várias contrariedades: quente e frio, seco e húmido, duro e mole, e outros deste tipo (ARISTÓTELES, 2010, p. 91-92).

Na busca em definir o SER, *Ânima* é a obra de Aristóteles emblemática, por assim dizer, pois apresenta a preocupação em saber “quem somos” e o que “nos faz ser do modo como somos”, revelando que, já no período antigo da história registrada, esse era um tema focal.

As discussões sobre a noção de alma/espírito e, portanto, a “existência do ser” indicam uma preocupação de vários outros filósofos, trazendo contribuições significativas para a compreensão de conceitos atuais. Embora tenha ficado, de certo modo, “adormecida” nos últimos séculos da queda do período antigo e início da era medieval, a filosofia greco-romana é resgatada por intelectuais do medievo, desta feita, diferentemente de reflexões puramente

filosóficas, pois ganha também dimensões de teor teológico nesse período, que compreende do século V ao século XV, com contornos variados em relação à dependência do Ser Supremo, Deus, por isso, essa época é caracterizada pelo teocentrismo efervescente. Desse período, a exegese de Santo Agostinho, sobre a Bíblia, e de São Tomás de Aquino, sobre as Sagradas Escrituras, são emblemáticas na tentativa de unir ideias filosóficas antigas, especialmente as de Aristóteles, aos textos da então emergente crença cristã.

1.2 Período Medieval: ser humano (in)dependente de Deus?

De acordo com a historiografia, a Idade Média, ou medievo, compreende o espaço temporal entre os anos de 476 e 1453 (LE GOFF, 2016), período que teve início com a queda do império romano e cujo fim se deu com a tomada de Constantinopla pelos otomanos, tendo sido marcado por transformações sociais, artísticas, políticas e econômicas que o antigo continente europeu passou. Com a expansão do cristianismo, surge a chamada Era Medieval, fundamentada na fé cristã que a igreja católica, em plena ascensão, implementava em parceria com o Estado. Clero e política andavam de “mãos dadas” no ditar das normas de conduta social, na crença e na implementação dos discursos então vigentes. As forças e as ações convergem, agora, para atenção a Deus, único ser de verdade absoluta. Nesse sentido, surge o teocentrismo, doutrina religiosa, à época, incontestada, que todos deveriam seguir e pela qual deviam viver e morrer, estando a produção do conhecimento ligada à igreja e tão somente a ela (LE GOFF, 2016).

Mas a construção desse discurso, assim como acontece em outros momentos da história com a imposição de verdades, não ocorreu de uma hora para outra, nem do mesmo modo no medievalismo. Como houve um “apagamento” da filosofia antiga, sobretudo dos grandes nomes greco-romanos, como Aristóteles e Quintiliano como exemplares, por se tratar de estudos não teológicos, o início do período medieval foi marcado por um misto do que era considerada filosofia de menor qualidade, resquícios da idade antiga, com a tentativa de unir as reflexões filosóficas ao discurso sobre a espiritualidade cristã (LE GOFF, 2016).

Embora uma visão tradicional da história conceba o medievo como uma época das trevas, alegando o fato de os conhecimentos serem produzidos somente com anuência da igreja, desconsiderando-se outros não chancelados eclesiasticamente, historiadores defendem essa

como uma época produtiva, sobretudo, da metade para o final, a partir da criação das universidades de orientação escolástica, como será tratado mais adiante.

1.2.1 Teocentrismo e a exegese de clérigos

O teocentrismo, como o próprio nome já sugere, Deus no centro de tudo, emplacou o discurso religioso propagado pelo catolicismo, de acordo com o qual, tudo o que existia, a verdade absoluta, residia em um Deus; todo o conhecimento é divino, devendo o que dele fugir ser expurgado. Na perspectiva teocêntrica, surgem as universidades medievais, que tinham como meta estudar, ensinar, divulgar e perpetuar, por meio de seus clérigos, o discurso religioso do qual a filosofia da época estava à mercê. Deus era o símbolo maior para o que todas as áreas concorriam, a arte, o sistema político, o sistema econômico e, sobretudo, a crença. Deus era onipotente e onipresente. Le Goff (2016) apresenta comentários relevantes sobre a simbolização por que passou a representação teológica. Sobre isso, afirma o autor que:

Deus, Pai ou Filho, Pai e Filho ao mesmo tempo, junger Mensch und alter Gott, “homem jovem e deus velho”, como diz Walther von der Vogelweide, tornou-se Deus de majestade. Deus no trono como soberano (Pantocrator), aureolado com a mandorla, levava ao ponto mais alto a herança do cerimonial imperial que o cristianismo triunfante do baixo Império lhe havia atribuído. Deus, cuja força se manifestava na criação (o Genesis eclipsava na teologia, nos comentários religiosos, na arte, todos os outros livros da Bíblia), no triunfo (o Cordeiro e a cruz tomavam-se símbolos de glória e não de humildade), no juízo final (do Cristo do Apocalipse com o gládio entre os dentes até o Juiz dos tímpanos românicos e góticos) (LE GOFF, 2016, p. 107).

Percebe-se, então, a centralização de Deus como o princípio e a finalidade a que todos deviam estar subordinados em pensamentos e ações, do que se derivou o teocentrismo, máxima do período medieval.

1.2.1.1 Clérigos do medievo: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino

Em que pese a filosofia da época existir em função da perpetuação do discurso religioso, os estudos não ocorreram do mesmo modo e com o mesmo objetivo do início à queda medieval. As fases compreenderam dois períodos: o patrístico e o escolástico, representados por nomes de grande peso na igreja, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, para os respectivos períodos.

A. O período patrístico: Santo Agostinho, o filósofo bíblico

A fase patrística é a filosofia cristã que dominou o interstício dos séculos V ao IX, e foi denominada desse modo por enaltecer o papel dos Santos Padres. Exponente dessa fase, Santo Agostinho, um dos santos padres, tinha como função a elaboração doutrinal das verdades da fé cristã, da Bíblia, em sua defesa contra os considerados pagãos e hereges. Inspirava-se na filosofia grega, particularmente em Platão, resgatando desse filósofo a ideia de dualidade, em que a alma é superior ao corpo, mas, no medievo, para estabelecer e sistematizar, através da razão, o discurso religioso.

Essa sistematização era cada vez mais reivindicada pela filosofia cristã em plena expansão na Europa, base educacional das escolas que estavam sendo criadas sob a égide do catolicismo. Agostinho (2002, [1397, 1426-1427]) propagava as graças concedidas por Cristo como aspecto importante para a liberdade dos homens. Sistematizou seus estudos formulando a doutrina do pecado original e desenvolvendo o conceito da igreja católica como Cidade de Deus. Na filosofia agostiniana, o centro é Deus, sendo o homem dele dependente. Das suas obras famosas, “A doutrina cristã manual de exegese e formação cristão” [1397, 1426-1427] é uma das mais comentadas e estudadas até os dias atuais, porque, para além de ser uma obra destinada aos clérigos, “é obra de finalidade essencialmente didática e pastoral, dirigida a todos os cristãos cultos. Visa a proporcionar-lhes o conteúdo e os métodos de boa formação de base bíblica” (AGOSTINHO, 2002, [1397, 1426-1427] p. 6)⁷.

Dada a relevância da obra, serão tecidos breves comentários sobre a representação de Agostinho a respeito do ser humano, por ser esse aspecto o que guarda relação com a noção de sujeito, ponto deste capítulo.

O filósofo deixa claro desde o livro 1, que compõe a obra, que o homem, ser de excelência, está a serviço de Deus, “porto” para onde tem de se dirigir pelo caminho chamado de Jesus Cristo. Isso porque Deus é a suprema coisa entre todas as existentes. Esse é um dos dogmas enunciado pelo filósofo e que perdura por toda a história da igreja, visto não poder ser questionado. Segundo afirma, é “Deus a trindade, a encarnação, a ressurreição, a Igreja, a ressurreição dos corpos, o inferno, os céus, os anjos (5.21)” (AGOSTINHO, 2002, p. 16) e defende que esse é o único caminho imutável para a purificação humana, espécie racional

⁷ Essa tradução de 2002 é a consultada para este trabalho.

contaminada pelo mundo profano. O ser humano, assim, deve procurar o caminho chamado Sabedoria, que é o próprio Deus, parte constituinte e essencial da Santíssima Trindade. Essa é a máxima em toda a obra agostiniana, que coloca a Igreja Católica como o templo sagrado, a que o homem, “imagem e semelhança de Deus”, deve sempre buscar praticar os ensinamentos bíblicos. Enfim, Agostinho apresenta um rol de comentários e ensinamentos sobre como deve ser a conduta humana aqui na terra para que possa chegar à verdade absoluta, Deus.

Percebe-se, nessa obra do “grande padre”⁸, o discurso empoderado da Igreja sobre os homens, que, embora vivam em um mundo material, devem buscar os ditames do mundo espiritual, de modo que é personagem coadjuvante, pois o protagonista é a divindade única e suprema da narrativa bíblica: a Santíssima Trindade e os dogmas, construto proposto por Agostinho, os quais até hoje são apregoados pelo discurso católico.

Nota-se, do início ao final da obra, a irrelevância humana frente à divindade do catolicismo, sendo o “Pai, o Filho e o Espírito Santo” o princípio e o fim para todas as coisas mundanas, o que coloca o ser humano e sua existência totalmente dependente da vontade superior que é uma só pessoa divina formada pela trindade.

O período agostiniano foi, assim, marcado pelo dogmatismo dos eclesiásticos que impuseram em seus discursos o ser humano apagado pela representação divinal.

B. O período escolástico: São Tomás de Aquino, o doutor da Igreja

O nome de São Tomás de Aquino é expoente máximo da segunda metade medieval e encontra-se intrinsecamente relacionado à criação da Escolástica, período filosófico compreendido entre os séculos X e XVI. Considerado o mais notável intelectual de seu tempo, recebeu o título reconhecido pela própria igreja de Doutor da Igreja, pela qualidade e propagação de seus estudos.

Tomás de Aquino se destaca, entre outros aspectos, por resgatar a filosofia aristotélica da razão, conciliando-a com a profissão de fé do catolicismo, junção essa que somente ocorreu a partir da metade para o final do medievo. Dedicado a estudar as Sagradas Escrituras, o filósofo-clérigo considerava o nível da alegoria, da linguagem metafórica, contrapondo-se à interpretação literal do texto sagrado, para compreender conteúdos das antigas escrituras, trazendo contribuições significativas à ética, à lógica, à fé. Pela associação da lógica grega de

⁸ O termo “grande padre” é atribuído a Santo Agostinho pela própria Igreja Católica.

Aristóteles à fé cristã, a fase de Tomás de Aquino é chamada de Tomismo e constitui uma referência nos estudos teológicos e filosóficos da Alta Idade Média. O princípio da não contradição, as noções de substância, acto e potência, pilares da lógica aristotélica foram fundamentais para a explicação da razão, da existência inconteste de Deus. Nesse sentido, defendeu essa divindade como sendo ela mesma sua essência, existindo em sua plenitude, aquele que permite a existência em essência de outros, como o ser humano, que, diferente de Deus, pode deixar sua essência.

Aquino produziu muitos estudos, dos quais se destaca a Suma Teológica (1265-1273). É uma obra primorosa que resgata a doutrina sagrada comentando a existência de Deus e tudo o que a explica e a justifica. Diferentemente da Doutrina Cristã, de Agostinho, a Suma Teológica (1265-1273) não trata de estabelecer dogmas, mas de apresentar um raciocínio sobre Deus, a sua existência pela sagrada escritura de modo a convencer, persuadir pela lógica, com construções silogísticas em formato de perguntas, respostas e soluções, utilizando-se de um gênero mediacional entre autor e potenciais leitores. Trata de explicitar como as sagradas escrituras registram essa divindade, demonstrando a relação de Deus com o homem e como deve ser a conduta deste no conjunto das práticas sociais, de acordo com o que regem os ditames sagrados.

Tomás de Aquino (1485) partiu das chamadas cinco vias, argumentos baseados em um raciocínio aristotélico, para explicar racionalmente a existência de Deus, a saber:

Quadro 1 – As cinco vias para explicar a existência de Deus

Via	Descrição
1. Motor imóvel	Tudo que se move precisa ser movido por alguém, mas quem moveu esse alguém? Isso iria ao infinito se não houvesse um motor imóvel, ou seja, algo que dê origem a todo movimento, mas que não se move. Esse motor é Deus.
2. Causa primeira	Tudo que existe precisa ter sido criado, não é possível que tudo tenha em si mesmo sua origem, mas, se uma coisa dá origem à outra, é preciso que haja uma causa que tenha causado a sucessão dos efeitos, essa primeira causa é Deus.
3. Necessário e contingente	Tudo que existe um dia não existiu e pode se extinguir, mas, se tudo é contingente, nada poderia existir. Já vimos que, para que algo exista, é preciso que alguma coisa anterior dê origem, logo, há um ser que sempre existiu sem ter sido gerado por nada, um ser necessário, que é gerador de todos os seres. Esse ser necessário é Deus.
4. Graus de perfeição	Todas as coisas são melhores ou piores quando relacionadas a outras, precisa haver um paradigma de comparação. Se uma coisa é mais ou menos quando comparada com outras, é preciso admitir que há um ser que contém em si todas as perfeições em seu máximo grau, esse ser é Deus.
5. Finalidade do ser	Todas as coisas na natureza obedecem a uma ordem e se orientam a um fim, como a flecha orientada pelo arqueiro. Assim existe um ser que ordena todas as coisas e faz com que tudo chegue a seu fim, esse ser é Deus.

Fonte: TOMÁS DE AQUINO, 1485, Suma Teológica (1265-1273)

Sobre o homem, Tomás de Aquino recupera a ideia de Agostinho ao observar que “é a imagem e semelhança de Deus”, um ser de Deus dependente, provido de intelecto, centro de criação permitida pelo mesmo Deus. Como se percebe, comum aos intelectuais medievais, Deus é o centro de tudo e a razão para a própria existência, autônoma, que se justifica por si mesma. No entanto, diferentemente dos preceitos agostinianos, eleva o homem a uma condição superior, uma vez que o considera centro da criação divina da mesma natureza dos anjos, outro ser a que Aquino dedicou capítulos em sua obra. Defende o filósofo eclesiástico que ambos são possuidores de intelecto, dignidade, dádiva de Deus, o que os diferencia dos demais animais. Por essa mesma razão, o homem pode humanizar a natureza a partir do conhecimento dela mesma, beneficiando-se do que ela oferece, bem como pode estabelecer relações uns com os outros, por ser dotado de inteligência, criando uma ampla integração que foi chamada de cultura.

Ao tratar do homem, pessoa desse mundo, São Tomás de Aquino parece atribuir-lhe um papel de mediação entre Deus e o mundo profano, com a responsabilidade de construir esse mundo em acordo com as regras espirituais, uma vez que, sendo inteligente, dotado de raciocínio, pela graça divina, é capaz de chegar ao conhecimento de divino.

Em que pese certa distinção entre o modo como os dois filósofos medievais, Agostinho e Aquino, trataram da natureza humana, o primeiro sempre considerando o ser humano mais dependente, e o segundo observando a dotação da inteligência para o seu papel mediacional, compreende-se que, nas duas filosofias, o ser humano é criação de Deus, único personagem protagonista na história da existência de tudo. Em outras palavras, percebe-se o apagamento da voluntariedade do ser humano na sua maneira de existir, de ser, de agir, de conduzir a sua vida, o que é a tônica do teocentrismo do medievo em ambas as escolas filosóficas, o que será revisto nos séculos que marcam a queda do período medieval e o surgimento da era moderna, tema subsequente.

1.3 A Era Moderna: o homem e o apogeu de sua racionalidade

Com o declínio do período medieval, nos idos de 1453, século XV (LE GOFF, 2016), iniciam-se os primeiros movimentos em direção ao que a historiografia delimita como Modernidade. Com a expansão do domínio das monarquias europeias pelos cinco continentes, a queda de Bizâncio e a tomada de Constantinopla pelos turco-otomanos e a insurgência de Martin Lutero contra a Igreja Católica, fundando o movimento religioso Reforma, iniciou-se

uma mudança profunda na história da humanidade, trazendo impacto nas artes, na religião, nas relações comerciais, nas relações sociais, criando um panorama de eventos que desembocaram nas futuras revoluções francesa e industrial, séculos XVII e XIX, respectivamente.

As grandes navegações desse período propiciaram aos países colonizadores um aumento colossal de suas riquezas, com a extração de minerais, o ouro, por excelência, das terras colonizadas pelo mundo. Durante esse período, a igreja, embora passasse por um período crítico, não chegou a ser “apagada”, uma vez que estava, como sempre, associada às monarquias, novo regime denominado Absolutismo, e, sob a tutela delas, propagava ainda o cristianismo, sobretudo nas colônias em terras fora do continente europeu. Mas, na Europa, berço da civilização ocidental, o discurso cristão já não gozava de lugar-foco da verdade. Ocorria um grande movimento filosófico que, apesar de não ter o objetivo de “apagar” a fé cristã, trazia a figura humana ao centro das discussões, resgatando acentuadamente a razão como base para as incursões em busca do que é verdadeiro, para o que as ideias aristotélicas foram de fundamental importância. Por trazer o que se considerava ser “luz” à razão, à verdade, tal movimento denominou-se Iluminismo, tendo como “pano de fundo” o Humanismo. Passasse de uma visão teocêntrica a uma antropocêntrica, por assim dizer.

1.3.1 René Descartes: um ícone nos estudos da racionalidade

Antes dos comentários sobre os ideais iluministas, necessário se faz dedicar breves palavras a um ícone percussor desse movimento: René-Descartes (1596-1650). Criador de “O discurso sobre o método” (publicação em 1637), Descartes foi um dos principais filósofos que influenciaram o pensamento do mundo moderno, o que resultou em um modo de pensar e fazer estudar o mundo conhecido por “Método Cartesiano”, relevante para o discurso racionalista, basilar do pensamento científico que perpassa os séculos XVII, XVIII, estabelecendo-se nos séculos XIX e XX, sobretudo no âmbito das ciências exatas. Pela icônica frase “Penso, logo existo”, percebe-se a importância que o filósofo atribuiu à razão, não considerando crença, fé, Deus, no caminho que ele trilhou em busca da verdade do plano material.

Para ele, Deus e espiritualidade fazem parte de outro plano, não ao da ciência, que deve buscar sempre explicações para a existência a partir da experiência, do experimento realizado pelo próprio homem, lançando-se as bases de uma ciência pretendida unitária e universal. Isso é confirmado por meio da seguinte passagem em que Descartes (2001[1637]) descreve a

similaridade na composição do sistema sanguíneo do ser humano e de outro animal com pulmões:

Mas, a fim de que se possa ver de que modo eu tratava esta matéria, quero apresentar aqui a explicação do movimento do coração e das artérias, o qual, sendo o primeiro e o mais geral que se observa nos animais, permitirá julgar facilmente, a partir dele, o que se deve pensar de todos os outros. E, para que se tenha menos dificuldade de entender o que vou dizer a esse respeito, gostaria que todos os que não são versados em anatomia se dessem ao trabalho, antes de ler isto, de mandar cortar diante deles o coração de um grande animal que possua pulmões, pois é em tudo semelhante ao do homem, e que peçam para que se lhes mostrem as duas câmaras ou concavidades nele existentes (DESCARTES, 2001 [1637], p. 32).

Decepcionado com os princípios da Escolástica e distante da lógica aristotélica por considerá-la obscura, confusa, esse filósofo também se dedicava à matemática e à geometria analítica, por perceber diálogo entre essas duas áreas, observando-as como o caminho para um raciocínio a partir de axiomas e premissas verificáveis, prováveis e incontestes para se chegar à verdade. Para tanto, defendeu a dúvida como importante ferramenta para investigação, discussão, contagem, checagem, pois, ao se duvidar, alcança-se o verdadeiro e indubitável conhecimento. O modo de duvidar, experienciar e verificar (conferir verdade) foi importante passo para os futuros estudos emergentes, que se desdobraram nos períodos iluminista e renascentista da Europa. Assim sendo, é consensual na ciência e na filosofia que René Descartes deixa um significativo legado para o surgimento dos estudos científicos, que têm no movimento iluminista o berço dos estudos estabelecidos nos séculos subsequentes.

1.3.2 Iluminismo: sujeito da liberdade, da igualdade, da fraternidade

Embora ao medievo tenha sido sempre atribuído injustamente o termo “período das trevas”, já que essa foi uma época de grande produção intelectual, como mencionado anteriormente, isso se deve exatamente ao fato de nessa época não se trazer a razão humana para a busca e a compreensão da verdade, o que vem a acontecer na época posterior.

O Iluminismo é um grande movimento que atravessa mais de um século e tem como premissa dos estudos de seus filósofos contemporâneos exatamente a racionalidade, o pensamento racional da lógica, do que estava surgindo como ciência para explicar o mundo e justificar a sua existência. Nesse sentido, rompe radicalmente com o paradigma medieval, a fé, o espírito religioso como base de tudo, o que resultou em um conjunto de obras em todas as

áreas do conhecimento. Também põe “em xeque” o antigo sistema de feudalismo da Idade Média, no qual as relações sociais de poder e de dominação eram extremamente assimétricas.

O discurso dos iluministas alinhava-se à nova classe emergente, a burguesia, surgida dos conflitos da Revolução Francesa. Dessa contenda, vem o famoso lema *Liberté, Igualité, Fraternité*, de acordo com o qual os homens tinham liberdade, inclusive de se expressarem, eram iguais perante a lei e o Estado e, portanto, eram unidos em fraternidade. Importava, pois, a presença do ser humano em todas as esferas sociais, tendo destaque, sobretudo, no campo artístico (Renascimento) e científico-filosófico.

As ideias iluministas alimentaram o novo modo de pensar o mundo, a sociedade e as representações sociais, e defendiam a ciência e o método científico como única forma de fazer progredir a humanidade, a premência de tornar todos os homens cidadãos plenos, a necessidade de permitir que esses cidadãos se expressem livremente e reformulem a sociedade, eliminando privilégios da nobreza e do clero (igreja).

Ainda que nem todos os pensadores comungassem das ideias do mesmo modo e defendessem as mesmas coisas, existia algo em comum entre os iluministas: uma defesa coletiva pela liberdade humana, sua forma de pensar, de existir, o que inspirou posteriormente o surgimento do histórico documento **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** (ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE FRANCESA, 26 de agosto de 1789).

O Iluminismo forneceu as bases para o surgimento de outro movimento a ele correlato, o Humanismo, que partia da premissa de que a razão era superior à fé, tendo em vista o fato de aquela existir, de ser humanamente provável. Isso significou a negação da origem divina dos monarcas, rejeição ao que não fosse científico, experimentado por meio de métodos investigativos, defesa pelo liberalismo econômico, predomínio da burguesia, classe social em ascensão em oposição ao absolutismo (monarquia).

Muitos nomes representaram esse período, Isaac Newton (1643-1727), com a revolucionária teoria da gravidade, os filósofos da França, país em que as ideias iluministas efervesceram em sua plenitude, o que conferiu a Paris, até hoje, a denominação de “cidade-luz”. Dos grandes pensadores franceses, destacam-se Montesquieu (1689-1755), que propôs a tão atual separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário; Voltaire (1694-1778), que defendeu as liberdades individuais e, por isso mesmo, inspirou o lema francês “*Liberté, Igualité, Fraternité*”; Rousseau (1712-1778), que defendeu o princípio humanista, apregoando a necessidade de reformar a educação, respeitando a natureza humana; e Diderot (1713-1784),

que criticou a monarquia francesa e foi um dos organizadores da Enciclopédia. Esse conjunto de obras foi norteado pelos princípios iluministas, publicado entre 1755 e 1772 e composto de textos de muitos colaboradores de diversas áreas, como filosofia, política, economia, artes, ciências, educação e conhecimento em geral, opondo-se firmemente às ideias religiosas e aos preceitos e aos privilégios da corte.

Tanto as contribuições de Descartes quanto as ideias iluministas, cada uma a seu modo, reivindicavam a presença do homem na busca da verdade. Em todas elas, o foco não estava nas crenças, nas opiniões particulares, na sua subjetividade, mas sim centrava-se na perspectiva do objeto em especulação, numa tentativa de se chegar à verdade universal sobre o que estava sendo investigado, portanto, tal investigação não poderia ser contaminada por idiosincrasias, particularidades de cada investigador. A verdade é única, inequívoca e uníssona para todos. Em síntese, o antropocentrismo era a tônica, mas conferindo ao homem, ao sujeito, apenas o papel distanciado de investigador em relação ao objeto para que a verdade fosse desvendada.

Desse pensamento, decorre a fundação da ciência e a impessoalidade do discurso científico que rondaram, e ainda rondam, muitas investigações na contemporaneidade.

1.4 O sujeito na linguagem: incursões linguísticas

O foco no objeto de análise, o controle de variáveis no experimento, a elaboração de axiomas, de postulados, de teorias a partir de investigações com conclusões sobre as descobertas (verdades) a que se chegava construíram as bases da ciência, que eclodiu entre os séculos XIX e XX, sob a influência do que vinha se desenvolvendo desde as premissas cartesianas. Embora as áreas consideradas exatas, como a matemática, a física, a química, e a área biológica fossem as protagonistas das ciências dessa época, princípios científicos também começaram a ser aplicáveis a estudos voltados à área humanista, a exemplo da Psicologia Comportamentalista – Behaviorismo (PAVLOV, 1927), Antropologia Estruturalista (STRAUSS, 1987 [1958]) e Linguística (SAUSSURE, 2006 [1916]). Para a pesquisa aqui proposta, interessa o percurso no âmbito da linguagem e suas áreas correlatas.

1.4.1 A linguística estruturalista: um sujeito “apagado”

Os estudos sobre a linguagem têm perpassado toda a história da humanidade, o que é perceptível desde a antiguidade clássica greco-romana, ora recebendo um tratamento mais

lógico, ora mais filosófico, ora com acepções prescritivistas no que se refere ao ensino. Porém passaram a ter um foco descritivista, com a percepção dos gramáticos comparatistas, com os estudos sobre hipótese genética e genealógica, e neogramáticos, com estudos históricos da linguagem, no século XIX, por ocasião do que vinha sendo construído como estudos científicos.

Estudiosos da gramática comparada e da neogramática, sem dúvidas, contribuíram sobremaneira para o surgimento da ciência da linguagem que emergiu no século XIX, consolidando-se no século XX. No entanto, o nome emblemático por ser considerado o pai da linguística é o de Ferdinand Saussure (1857-1913), que, a partir de uma visão dicotômica sobre a língua, a instituiu como uma estrutura, um sistema orgânico dinâmico, postulando, assim, um construto teórico que se aplicava à análise de qualquer idioma, portanto, qualquer sistema linguístico do mundo empírico. Seguindo essa noção universalizadora de linguagem e elegendo a língua como objeto de investigação, Saussure lança as bases da Linguística, a ciência da linguagem. A obra póstuma *Curso de Linguística Geral* (1916), organizada por seus alunos por meio das anotações de aulas ministradas pelo mestre genebrino, marca a fundação dos estudos estruturalistas de linguagem.

Com foco no sistema linguístico, por defendê-lo como um construto estrutural sobre o qual se tem controle, tendo em vista a sua configuração coletiva, homogênea, “tesouro depositado na mente dos falantes”, o qual, individualmente, não se pode modificá-lo, Saussure (2006 [1916]) a elege como o objeto de investigação da Linguística. A língua, para o linguista, é composta por signos, primeiramente, diferenciando-se das demais formas de linguagem compostas por ícones, símbolos e índices, que para ele pertencem ao campo da semiologia, e não poderiam ser do escopo da Linguística, já que apresentam heterogeneidade e, assim, não atendem aos preceitos de cientificidade exigidos à época. Segundo afirma, a língua

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa comunidade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o calheiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo em si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos de linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 17).

E acrescenta sobre esse objeto de investigação: “Não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como se torna possível quando tais elementos não estão misturados” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 23).

Ainda sobre a heterogeneidade, Saussure atribui à fala uma impossibilidade de investigação, já que se trata de algo individual, heterogêneo e apresenta dificuldades no controle de variáveis. Sendo assim, fugia das premissas do que estava sendo compreendido como ciência. Não obstante língua e fala, para o estudioso, serem dois lados indissociáveis, Saussure seleciona a língua como objeto do estudo científico, por ser ela social, coletiva, historicamente construída, conferindo-lhe, desse modo, um atributo objetivo, portanto, oposto à subjetividade de que a fala é eivada. A esse respeito, pontua:

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente. Não supõem jamais premeditação, e reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza as combinações da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 22).

Ao eleger a língua como objeto da ciência da linguagem, o que influenciou todos os estudos estruturalistas à época e em momentos posteriores (HJELMSLEV, 1972 [1946], BLOOMFIELD, 1961 [1949], entre outros), o linguista se alinha ao pensamento dominante de que a investigação científica deveria primar pelo distanciamento entre o que estava sendo analisado (língua) e quem o produzia (utentes), uma vez que a língua era um produto desses na coletividade. Significa dizer que os aspectos subjetivos, considerados como extralinguísticos, como indivíduo e condições de produção (social, cultural, discursiva e pragmática), deveriam estar necessariamente fora do ambiente de especulação. A objetividade, então, era a tônica, conforme a pretensão de cientificidade daquele momento. Desse modo, nos estudos desse mestre genebrino, como passou a ser conhecido, não havia espaço para subjetividade, para a presença de um sujeito, mesmo que fosse esse o produtor de linguagem, que só acontece em função de aquele existir.

A teoria saussuriana constitui a marca fundante da ciência da linguagem, com forte reverberação sobre a língua como estrutura em estudos posteriores.

Na esteira dessa perspectiva, mas para um foco formalista mais refinado, estudos linguístico-cognitivos nas décadas de 50, 60 e 70, do século XX, trouxeram à cena o indivíduo para comprovar que a atividade linguística é exclusivamente humana. Chomsky (1957),

contrapondo-se a preceitos da psicologia behaviorista (PAVLOV,1927; WATSON, 1925; SKINNER,1957), de que o conhecimento é algo externo ao indivíduo que dele se apropria por condicionamento por meio do processo Estímulo/Resposta, afirma que o ser humano é o único animal linguístico, pois nasce com um dote biológico, um dispositivo de linguagem (DAL), presente em toda a espécie, denominado de Gramática Universal (GU), responsável por desenvolver qualquer idioma a que for exposto.

Ao trazer o indivíduo para o foco dos estudos, Chomsky (1957) causa um verdadeiro rebuliço na área dos estudos linguístico-cognitivos, em razão de que era a língua o único objeto a ser estudado, conforme mencionado anteriormente. No entanto, a esse linguista não interessava um indivíduo específico, mas um falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguística e detentor das regras sintáticas da linguagem, dote biológico exclusivamente humano, já que todos os indivíduos de uma comunidade falante, segundo esse autor, detêm esse conhecimento. Assim, surge o conceito chomskyano de *competência linguística*, que é inato a qualquer ser humano. Contudo, mesmo trazendo à cena linguística a figura do indivíduo, a Chomsky não interessava, e continua não interessando, alguém específico; sua preocupação sempre esteve voltada para defender a capacidade de linguagem, com as estruturas sintáticas latentes no cérebro que permitem o desenvolvimento de qualquer língua empírica a que o indivíduo fosse exposto. O objetivo, portanto, estava focado na competência, e não na performance, outro conceito proposto pelo linguista, para se referir ao desempenho particular de cada falante, o que estabelece relação direta com o conceito saussuriano de fala, conceitos esses que não faziam parte das investigações desses linguistas por imprimir variáveis de cujo controle não estava nas agendas investigativas daquele momento. Sobre o objeto de especulação, afirma Chomsky (1957):

A teoria linguística tem antes de mais nada como objeto um falante ouvinte ideal, situado em uma comunidade linguística, completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua em um desempenho efetivo, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (casuais característicos) (CHOMSKY, 1957, p. 83).

Como se pode observar, a preocupação do linguista não está centrada em um sujeito específico do mundo empírico, um indivíduo real, mas em um construto teórico ideal, mais ainda, na capacidade de linguagem de um ponto de vista geral. Em outras palavras, não estava em jogo o indivíduo em si, mas o desenvolvimento da cognição linguística, essa compreendida

como um conjunto de regras sintáticas nucleares, portanto, estrutural, formal, gramatical, sem interferência de outros fatores cognitivos, sociais, culturais. Chomsky (1981) ressalta que

[...] a GU determina um conjunto de gramática nucleares e o que é realmente representado na mente do indivíduo, mesmo sob a idealização de uma comunidade de fala homogênea, seria uma gramática nuclear com uma periferia de construção e elementos marcados (CHOMSKY, 1981, p. 8).

A linguística chomskyana, ainda que traga o indivíduo à cena investigativa, o faz tão somente para revelar sua Gramática Universal, não o promovendo como um agente linguístico-social, situado culturalmente, não o percebendo integralmente, mas apenas em sua capacidade sintática para produzir regras linguísticas, distanciando o produtor da produção, o que era totalmente compatível com o formalismo especulativo da ciência de cunho cartesiano. A busca é não mais que para comprovar que universalmente o ser humano é único biologicamente linguístico e que a linguagem consiste em um módulo cerebral na parte anterior à esquerda, que detém estruturas latentes de sintaxe capazes de gerar infinitos enunciados a partir de um conjunto finito de regras, daí a teoria proposta pelo linguista americano ser denominada de Teoria da Gramática Gerativa.

Os estudos da Gramática Gerativa têm apresentado outras proposições no final do século XX e neste início do XXI, mas continuam voltados para uma investigação em que a GU é o centro das atenções, portanto, das estruturas latentes, de modo que a parte social que constitui o indivíduo não é alvo de pesquisa.

1.4.2 A linguística social: um sujeito emergente

Em que pese a importante contribuição e o desenvolvimento dos estudos linguísticos formalistas por todo o século XX e, com certeza, sua continuidade atualmente, por volta dos anos de 1950 e 1960, tornou-se evidente a preocupação de estudiosos da linguagem em investigá-la considerando o ambiente social e cultural em que os sistemas linguísticos ocorriam, evidenciando não somente os aspectos da língua, mas também do “personagem” que as produziam e delas se valiam para comunicação, interação e constituição como sujeitos linguísticos socialmente situados. Nesse sentido, surgem os estudos do Funcionalismo (em todas suas vertentes), da Teoria da Enunciação, da Sociolinguística (em suas diferentes manifestações), da Teoria dos Atos de Fala, da Pragmática, da Linguística Textual, das Análises de Discurso (AD e ADC), só para citar alguns, cada um com a sua particularidade investigativa,

mas todos com um ponto em comum: especular a linguagem além da sua forma, da sua estrutura.

Pela natureza deste trabalho, seria impropriedade retomar cada um desses estudos. Como ocorreu em seções anteriores, foram selecionadas para breves comentários informações de estudos daqueles que marcaram definitivamente uma linguística de cunho social, sobretudo os de perspectiva discursiva, por se entender que esses concorreram para emergência de um sujeito cognitivo, discursivo e, portanto, socialmente situado, trazendo desdobramento para o próprio campo da linguagem dos gêneros científicos.

Antes de adentrar o campo da linguística, especificamente, chama atenção a obra do filósofo responsável por reintroduzir a linguagem no seu campo de estudo, observando-a em sua perspectiva de elemento construtor das relações de mundo e de dizer o mundo. Em *Investigações Filosóficas* (1953), ao trazer a ideia dos “jogos de linguagem”, Wittgenstein chama enfaticamente a atenção para a negociação dos significados das palavras nas situações enunciativas observando a relação dos sentidos dos elementos linguísticos nas sentenças e dessas com a própria vida. Discute a complexa atividade de nomear detalhando com inúmeros exemplos o quão não é fixa a relação entre o nome e o referente, pois envolve acepções de intenções enunciativas dos utentes nas ações de fala. O que significa, grosso modo, dizer que os significados e sentidos atribuídos à determinada palavra vão depender tanto da sentença em que ela ocorre como da relação intencional do produtor da sentença como uma atividade exofórica, extralinguística, ou seja, vão além de uma natureza estrutural dos elementos linguísticos por si mesmos. Para ilustrar, transcreve-se a seguir o que ele afirma sobre a multiplicidade de sentenças implicadas nos jogos de linguagem a partir de determinados comandos:

Mas quantos tipos de sentenças existem? Talvez asserção, pergunta e ordem? – Há inúmeros desses tipos: inúmeros tipos diferentes de aplicação de tudo o que chamamos de “sinais”, “palavras”, “sentenças”. E essa multiplicidade não é nada fixa, dada de uma vez por todas; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, poderíamos dizer, passam a existir, e outros envelhecem e são esquecidos (Nós podemos ter uma imagem aproximada disso nas mudanças da matemática.) A expressão “jogo de linguagem” deve enfatizar aqui que o falar de uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida.

Ponha diante de si a multiplicidade de jogos de linguagem por estes e outros exemplos: Dar ordens e agir segundo ordens – Descrever um objeto segundo a aparência ou por medição – Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) – Informar um acontecimento – Fazer conjecturas sobre um acontecimento – Propor uma hipótese e

prová-la – Apresentar os resultados de um experimento mediante tabelas e diagramas. (WITTGENSTEIN, 1999 [1953], p. 22).

Wittgenstein (1999 [1953]) contempla na perspetivação do nome e da sentença, em todos os exemplos que comenta, o aspecto da intenção daquele que “aponta” para o mundo no processo de referenciação, o que implica haver produtores de linguagem que, ao realizarem esse procedimento, estão imbuídos de uma cognição, dotados de uma mente em que residem as intenções. A passagem a seguir confirma essa participação da cognição:

O que é a relação entre o nome e o denominado? – Bem, o que ela é? Olhe para o jogo de linguagem (2), ou um outro! ali pode-se ver em que consiste, talvez, essa relação. Essa relação pode consistir também, entre muitas outras, em que o ouvir do nome e a imagem do denominado são chamados à mente, e ela consiste, também entre outras coisas, em que o nome é escrito sobre o denominado, ou em que, pelo apontar para o denominado, ele vem a ser proferido (WITTGENSTEIN, 1999 [1953], p. 31).

Desse modo,

Wittgenstein contribuiu significativamente para construção de uma nova episteme filosófica, linguística, com a defesa da importância da atividade humana na feitura dos processos cognitivos. Considerando que a mente não era formada somente por um conjunto de processos internos, como preconizava a doutrina cartesiana, esse filósofo viu nas regras sociais, entre as quais os usos da linguagem, importante componente na formação e construção do conhecimento. As significações de dada palavra, por exemplo, são construídas de acordo com o que é institucionalizado socialmente. De outra forma, a estrutura mental interna do sujeito não pode estabelecer relação semântica arbitrária entre determinado signo e o seu referente. O grau de correção ou de incorreção de certos conceitos também estaria relacionado diretamente com as regras socioculturais que determinam o que é correto e o que não é (RAMOS, 2007, p. 64).

Além desse filósofo, mas na mesma perspectiva, incursões linguísticas, a partir dos meados do século passado, já preconizavam a compreensão da língua além dos seus aspectos sistêmicos, redimensionando sobremaneira os estudos sobre a linguagem para a esfera social. Icônico é o trabalho de Émile Benveniste em *Problemas de Linguística Geral* (vols. I e II, 1966-1974), no qual o estudioso defende a relevância da enunciação na produção dos enunciados. Opondo-se à concepção do condicionamento behaviorista Estímulo/Resposta, o linguista aborda a complexidade e a especialidade do desenvolvimento da comunicação humana, diferindo-se radicalmente dos sistemas comunicativos dos demais animais. Nesse ponto de vista evidencia a relação linguística do enunciador com os seus pares, observando a ligação intrínseca entre os pronomes “eu” e “tu” com os enunciadores na cena comunicativa, demonstrando que quem enuncia é sempre o “eu” que se dirige a um “tu”, portanto, a língua recorta algo do mundo real. Assim, postula que:

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve aprende primeiro o discurso, e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim, a situação que é inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento de comunicação subjetiva (BENVENISTE, 1976, p. 26).

A redimensão conferida por Benveniste (1976) à simbologia da linguagem extrapola os limites da relação signo-referente, proposta pelos estruturalistas; ela refere-se a toda uma representação de mundo partilhada por seres cognitivos que, ao estabelecerem diálogos, trocas, constroem as relações com o mundo, de modo que linguagem e pensamento estão associados para o desenvolvimento da comunicação. A partir de questões como “Qual é a fonte desse poder misterioso que reside na língua?”, “Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua?”, respondem: “Porque a linguagem representa a mais alta faculdade inerente à condição humana: a faculdade de simbolizar” (BENVENISTE, 1976, p. 29, grifo do autor). E acrescenta sobre um dos lados da linguagem:

De outro lado, é uma estrutura imaterial, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos, as suas experiências pela evocação. [...] É por isso que o símbolo linguístico é mediatizante. Organiza o pensamento e realiza-se numa forma específica, torna a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada, representativa, e não por meio de um sinal como um grito modulado; realiza-se numa determinada língua, própria de uma sociedade particular, não numa emissão vocal comum à espécie inteira (BENVENISTE, 1976, p. 30).

A ampliação da concepção de língua/linguagem, em sua simbologia de organização social, contempla, necessariamente, na visão do autor, tanto a sociedade quanto o indivíduo nessa situação, portanto, língua/sociedade/indivíduo estão mutuamente relacionados, de modo que se pode inferir que a cognição (linguística, por excelência) não reside nem somente por estímulo externo, muito menos exclusivamente por uma capacidade inata ao ser humano, mas conta, sobretudo, com a participação decisiva do ambiente sociocultural em que ele vive. Essa é outra máxima de Émile Benveniste (1976), para quem

Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também são *aprendidas* pelo ser humano que não lhes possui conhecimento inato. A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes

lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem (BENVENISTE, 1976, p. 31, grifos do autor).

Esse é ponto relevante para o entendimento, em estudos posteriores, de uma cognição que se estabelece em uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, portanto socialmente situada. Assim sendo, os estudos de Benveniste preconizam uma revolução nos estudos da linguagem, na medida em que percebe o fenômeno linguístico além de sua natureza sistêmica de regras gramaticais imanentes, assinalando e enfatizando tanto o enunciado quanto a enunciação, ou seja, o locus social em que a língua acontece como elemento comunicativo de construção social.

Outro autor emblemático nesta percepção sobre a linguagem é Mikhail Bakhtin (1981), que dedicou os seus estudos a conceitos fundamentais da linguagem, em situações referenciais do uso no cotidiano, no domínio filosófico, mas também em acepção metafórica, de domínio discursivo artístico, entre outros. O conceito bakhtiniano de dialogismo foi fundamental para uma nova episteme da ciência da linguagem, pois trouxe a noção de discurso, o qual, segundo postulou, é construído a partir das instâncias interacionais, evidenciando, assim, a existência de interlocutores nas situações enunciativas, de modo que os enunciados trocados são sempre produções dialógicas, mesmo em situações de solilóquios. Significa dizer que todo dito (enunciado) é social, histórico, cultural e ideologicamente situado em um diálogo.

Alinhado à dialética marxista, o linguista russo viu no signo linguístico uma arena de luta, portanto, desvelou o caráter ideológico, discursivo da linguagem, ao defender a sua natureza funcional. Sobre isso, afirma que os signos não existem como fim em si mesmos, sempre têm uma função dentro da esfera social. Bakhtin (1981) afirma que:

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (VOLOCHINOV [BAKHTIN], 1981, p. 21).

Para Bakhtin (1981[1929]), ideologia⁹ perpassa toda e qualquer esfera humana, posto que se relaciona profundamente com as diversas linguagens para agir no mundo empírico, no mundo real. Assim sendo, vê os signos como algo simbólico das representações sociais, evidentemente incluindo o signo linguístico, já que esse é elemento fundador das relações comunicativas e interacionais da sociedade.

O filósofo defende veementemente a noção ideológica das semioses sociais embasados nos preceitos marxistas, segundo os quais não se pode discutir ideologia no campo das ideias, como faziam os seguidores da filosofia hegeliana, mas considerando o mundo empírico, o mundo real. Sobre isso, Thompson (2011), ao tecer diversos comentários a respeito do conceito de ideologia de Marx, afirma que o filósofo trouxe relevante contribuição ao debate na medida em que relaciona esse conceito às práticas sociais, pois ideologia

É uma concepção que nos obriga a examinar as maneiras como as relações sociais são criadas e sustentadas por formas simbólicas que circulam na vida social, aprisionando as pessoas e orientando-as para certas direções (THOMPSON, 2011, p. 33).

Esse é o ponto fundamental das concepções ideológicas marxistas de que Bakhtin se vale para a defesa do signo, e o linguístico se inclui, não como uma simbologia meramente estrutural, mas perpassada de valores atribuídos socialmente, valores esses eivados de ideologia. Nas passagens seguintes, depreende-se a importância da palavra nessa relação semiótica.

Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade de toda a palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (VOLOCHINOV [BAKHTIN], 1981, p. 24).

E acrescenta

O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas

⁹ O conceito de Ideologia em Bakhtin se alinha às incursões sobre o que vem a ser ideológico em Marx, tendo em vista que busca na filosofia dialética marxista o fundamento para os seus estudos.

ideológicas gerais da comunicação semiótica (VOLOCHINOV [BAKHTIN], 1981, p. 24).

Bakhtin (1981) certamente constitui um pilar para os estudos linguísticos que contemplam língua, falante e sociedade. Nessa mesma perspectiva de língua e sociedade, embora de orientações ideológicas diferentes, Bakhtin, inspirado na filosofia marxista, e Labov, na sociologia de Durkheim (SEVERO, 2009), surgem os estudos labovianos, que ampliam ainda mais as investigações linguísticas, conferindo-lhes robustez na área social, resultando no surgimento da Sociolinguística americana quantitativa.

Labov (1972), assim como Bakhtin, diverge da linguística saussuriana, pois defende os estudos da linguagem em sua pluralidade, heterogeneidade, para o que focaliza a fala em suas variações e mudanças como determinantes para a compreensão do fenômeno linguístico, de modo que a língua é um fato social cujas mudanças são regidas por leis sociais e econômicas. Essas ideias resultam da forte influência de Durkheim, sociólogo que introduz a noção de sujeito agente em suas proposições sendo

[...] a existência do ator social que (i) possui uma certa consciência dos fenômenos sociais e (ii) é agente no funcionamento da sociedade. Assim, a ideia de “coação” presente na noção de fato social de Durkheim não impede que a vida social seja “tanto ‘coercitiva’ quanto ‘espontânea’” (GIDDENS, 1998, p. 157 apud SEVERO, 2009, p. 270, grifos do autor).

Desse modo, Labov herdou a noção de sujeito tanto consciente quanto “inconsciente” (SEVERO, 2009), com coerção, mas também potencialmente pleno de espontaneidade, dotado de traços inatos, por um lado, mas expostos a interações sociais, por outro, passíveis de serem modificados, sendo “neste segundo campo de análise que relações entre identidade e língua (mudança) são estabelecidas” (SEVERO, 2009, p. 4).

Mas Labov aborda o sujeito em perspectiva social e econômica, não o trata em sua perspectiva ideológica, e sim como um integrante numérico de sua comunidade. Ao estudioso importam aspectos, como sexo, escolaridade, idade, classe social, raça, tendo em vista seu interesse em fazer um levantamento dos modos de fala dos colaboradores de suas pesquisas, para saber informações sobre o quanto a língua, através das comunidades de falas, variava e/ou mudava. Por essa razão, atribui-se à sociolinguística laboviana a adjetivação de Sociologia Quantitativa.

De modo geral, os estudos labovianos estão voltados para uma macroperspectiva, em que são registradas falas de comunidades, portanto de natureza empírica, buscando conclusões mais abstratas do fenômeno linguístico. No entanto, dignas são as notas de pesquisas de

microestruturas relacionadas à *website*, em que se apontam as relações dialógicas e, no fim das contas, com contornos ideológicos. Assim, confere-se na seguinte passagem:

Uma ressalva deve ser feita, porém, em relação às pesquisas de nível micro, que tomam como unidade de estudo os indivíduos inseridos nas redes sociais e nas comunidades de prática, nas quais o pesquisador pode assumir uma postura dialógica, ao não reduzir o falante a fornecedor de dados, reconhecendo a relação intrínseca existente entre a linguagem e as relações interpessoais (incluindo o pesquisador) (SEVERO, 2009, p. 6).¹⁰

As pesquisas de cunho macro e de cunho micro, dos estudos labovianos, revelam que, se por um lado, há uma preocupação em quantificar dados sociolinguísticos, por outro, o advento da *Web* permitiu identificarem-se e analisarem-se dados que ofereceram uma concepção de língua que incluem sujeitos e sua relação com seus pares e com o mundo, resultando em uma mudança epistêmica na linguística decorrente das novas formas de organização e das relações sociais, apontando, de algum modo, para os demais estudos no âmbito da linguagem que vão além do estruturalismo linguístico, já que consideram aspectos econômicos, sociais, culturais, filosóficos, discursivos e cognitivos, o que atribui outra dimensão ao escopo das pesquisas e dos estudos posteriores.

Na redimensão dos estudos linguísticos com foco nos contextos sociais, Gumperz (1982) propõe estudo sobre as pistas de contextualização, que consistem em indícios linguísticos atrelados aos aspectos socioculturais particulares de dado contexto. O autor enfatiza que tais pistas não são determinadas *a priori*, como pretendia a sociolinguística quantitativa, mas que surgem no curso da interação, nas negociações interacionais dos interactantes para que a mensagem seja compreendida por todos. Essas pistas são estratégias comunicativas utilizadas em comunidades e, quando não são entendidas por um dos agentes da cena enunciativa, podem causar ruídos, como mal-entendidos, resposta indesejada, atitudes inesperadas para o *script* estabelecido.

Com esse estudo, Gumperz (1982) traz a linguística social para o campo das interações, observando os interlocutores, todos eles, como sujeitos ativos, pois não somente o sistema linguístico é considerado para o pleno entendimento da informação veiculada, mas também os gestos, as atitudes, a postura desses interagentes. Desse movimento decorrem os estudos

¹⁰ Tais estudos, de acordo com Severo (2009), referem-se às pesquisas de Labov em Martha's Vineyard (1972), em New York (1972) e na Philadelphia (2001).

sociointeracionais, pois a língua(gem) vai além do ato (produto) comunicativo, passando a ser vista como um processo em curso nos contextos, agora, interacionais.

Embora a sociolinguística interacional não constitua um dos pilares da Análise de Discurso, inclusive a de cunho crítico, não se pode negar seu papel como um dos movimentos que concorre para a percepção de que não há interlocutor passivo; de algum modo, ele (re)age ao que está sendo lhe dito. O sujeito em perspectiva agentiva é a tônica dos estudos linguísticos no campo discursivo, assunto da próxima seção.

1.4.3 A linguística discursiva: um sujeito pós-moderno situado

A emergência de estudos linguísticos, no que se tem denominado de era pós-moderna ou modernidade tardia, revelam e consolidam a existência de um ator social produtor da linguagem. Mais que um enunciador de palavras, esse ator constrói, constitui e é constituído histórico e coletivamente por “vozes”, ditos, não ditos subentendidos que o colocam em sua subjetividade, ora assujeitado à própria linguagem, ora agente dos dizeres. Assim sendo, a concepção de sujeito está intimamente atrelada ao que se tem denominado discurso, objeto focal da Análise de Discurso (AD), de afiliação francesa, e da Análise de Discurso Crítica (ADC), de vinculação inglesa.

Existe uma vasta literatura nas duas vertentes das análises sobre o discurso. Para esta pesquisa, serão tratadas proposições de dois ícones deste campo, pois que ofertam elementos que importam ao entendimento de sujeito que aqui será adotado, a saber, Pêcheux (1995), de quem serão trazidas breves considerações sobre as noções de sujeito e de assujeitamento, e Norman Fairclough (1991), do qual será retomada a noção de sujeito em sua atuação de agente.

Antes, porém, algumas palavras se fazem necessárias aos estudos de Michel Foucault (2006[1982]), por serem esses um dos pilares constitutivos da Análise de Discurso, início da linguística discursiva francesa.

Embora Foucault não seja exatamente um linguista, no sentido científico do termo, a sua visão de linguagem trouxe contribuições definitivas para os estudos sobre a concepção de sujeito e aspectos correlatos, os quais concorreram fundamentalmente para o surgimento da versão francesa da Análise de Discurso, bem como de uma visão diferente desse conceito na Análise de Discurso Crítica.

Foucault (2006[1982]), na qualidade de filósofo da linguagem, tem importância em trazer a reflexão sobre o sujeito ao campo linguístico. Em “A hermenêutica do sujeito” (2006),

apresenta longas e consistentes incursões sobre o tema discutindo e recuperando concepções e estudos de grandes filósofos desde a antiguidade clássica ao período moderno, apontando a relação “sujeito-verdade-conhecimento” e partindo das premissas de tantos campos de saberes que resultaram, segundo ele, em “conhece-te a ti mesmo”. São suas as seguintes afirmações:

Além disto, colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, era este conhecimento de si mesmo (não mais sob a forma da prova da evidência, mas sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito) que fazia do “conhece-te a ti mesmo” qualquer que seja o esforço de um acesso fundamental à verdade (FOUCAULT, 2006, p. 18-21).

Para a discussão e reflexão sobre “sujeito”, tema central de seus estudos, Foucault (2006), em suas primeiras reflexões, recupera momentos significativos da historiografia antiga, medieval e moderna comentando o que vem a ser o “cuidado consigo mesmo”, problematizando as várias acepções que ora a filosofia, ora a religião, ora a ciência compreendeu sobre a razão de existir do sujeito, sempre em função do que se queria (e se quer) que seja entendido. Desse modo, o filósofo explicita como os discursos, em épocas distintas, constroem cada percepção do sujeito e de sua subjetividade, conduzindo à ideia de que “nós”, nossas crenças, verdades e conhecimentos são discursos construídos pela linguagem, por isso, nos constituímos por ela e a ela estamos presos, a depender da “verdade” da época, verdade como um conceito criado espacialmente e temporalmente. Nesse sentido, a existência do sujeito não é dada *a priori*, pois depende do que se quer compreender como tal naquele dado momento, de modo que é um sujeito sempre assujeitado.

Mesmo tratando das relações de poder e de assujeitamento que envolvem o sujeito, em estudos posteriores, o filósofo francês cuida de mostrar um sujeito definido não mais pela sua relação de poder e saber com os outros, mas pela sua própria subjetividade, buscando a liberdade para sua condição de existir e para a realização de seus desejos. Sobre essa possibilidade, afirmam Da Fonseca (2012) comentando as palavras de Deleuze

[...] Foucault teria buscado uma “terceira dimensão”, uma saída, que consiste no estudo das práticas de subjetivação, as “técnicas de si”. O mais importante no fato de Foucault criar, em seu pensamento, a dimensão da subjetivação, das “técnicas de si”, é que ele introduz, em suas análises, um elemento até então deixado de lado nas pesquisas referentes às ordens do saber e às relações de poder: a liberdade (DA FONSECA, 2012, p. 146).

É a partir dessa ideia que Foucault não vê mais um sujeito constituído, “mas constituindo-se através de práticas regradas” (FOUCAULT, 2006, p. 621), com observância no princípio da liberdade sobre o “sujeito que é capaz de agir sobre si mesmo sem a influência cega das determinações internas e externas” (DA FONSECA, 2012, p. 146).

Várias são as discussões sobre possibilidade ou impossibilidade de um sujeito não assujeitado pelas forças do poder e do saber, tônica da filosofia foucaultiana, certo é que suas incursões, sobretudo do assujeitamento, concorreram para a concepção do sujeito aprisionado no âmbito da Análise de Discurso (AD), que é de berço francês.

Oriunda de preceitos da psicanálise, da dialética marxista e da linguística, a AD emerge com estudos sobre identidade, sujeito e sua interpelação ideológica. Entre os estudiosos dessa vertente do discurso, é relevante o nome de Michel Pêcheux (1995 [1969]), que atribui ao sujeito uma concepção de posição, um lugar no discurso, e não uma presença fisicamente concreta. Vê-se, assim, a volta da linguagem como espaço de existência. Os sujeitos, nessa perspectiva, são discursivamente construídos, o que vai em direção à ideia de representação, de modo que tais posições/lugares

[...] estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. [...] O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1995 [1969], p. 82).

Essas posições podem, com isso, mudar o discurso a depender da mudança da posição nele ocupada. Assim, as posições A ou B ocupadas na linguagem são definidoras para a compreensão do que vem a ser discurso, que, de acordo com o autor, está relacionado com os sentidos atribuídos por essas posições nos jogos de linguagem, e não na carga informacional veiculada nas mensagens. Nesse sentido, a posição discursiva, que é o sujeito, determina o valor do que se diz implícita ou explicitamente, posição essa interpelada pela ideologia que constrói a identidade.

Do ponto de vista da ideologia, Pêcheux fundamenta-se em Althusser (1985 [1970]) no quesito relações de produção, sempre vinculadas aos aparelhos ideológicos do Estado, observando que a palavra ideologia não decorre das ideias, mas das práticas sociais, e que se mostra nas formações ideológicas provenientes das lutas de classes, lutas essas *locus* de

construção e discrição das próprias classes (PÊCHEUX, 1995). Para o autor, as formações ideológicas ou o sistema ideológico

[...] constitui assim um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas que se referem mais ou menos diretamente a “posições de classe” em conflito umas com as outras (PÊCHEUX, 1995, p. 73, grifos do autor).

O conceito de formações ideológicas, para o autor, fundamenta o de formações discursivas¹¹, em razão de que todo discurso constitui o sujeito, estando este permeado por motivos ideológicos, embora ele não seja consciente¹² desse interpelamento e dos discursos não originais que reproduz. Para Pêcheux (1995), formação discursiva

É o lugar da constituição do sentido (sua “matriz”, por assim dizer), somos diretamente levados à nossa segunda tese, que será anunciada da seguinte maneira:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Vê-se, portanto, um sujeito preso aos discursos, ideologicamente marcado já que é constituído por tais discursos e os reproduz, mesmo que acredite ilusoriamente que o seu dizer seja de sua autoria. Em que pese diferentes modos de perceberem o sujeito, autores da AD o abordam em direção ao seu aprisionamento aos discursos, às formações discursivas de que são constituídos, o que o revela como resultado de interpelamento de um processo social, histórico, cultural e ideologicamente marcado. Até quando se considera a subjetivação na sua constituição, tônica da segunda parte dos estudos foucaultianos (2006), aponta-se que ela é resultado de tal processo.

¹¹ O conceito de formação discursiva é oriundo de Foucault, para quem se trata de “um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 2013, p. 86).

¹² Sobre a não consciência, no dizer de Pêcheux (1995), ela está relacionada à memória discursiva tratada, pelo autor como esquecimento, que se divide em dois tipos: o esquecimento de número 2 é o que se apresenta no momento da enunciação, indica o equívoco do discurso, ou seja, que o dizer poderia ser outro e está ligado às escolhas discursivas impostas ao sujeito. Já o número 1 é de viés ideológico e está relacionado inconscientemente, dando a ilusão de que o sujeito é dono, autor do que ele diz, que o discurso é novo.

Diferentemente da AD, sem desconsiderar a importância das formações discursivas nas formações do sujeito, a Análise de Discurso Crítica (ADC) o revela em sua possibilidade agentiva. Essa teoria traz a visão de que, embora o sujeito seja perpassado por crença, valores, opiniões, aspectos ideológicos do convívio privado ao público, ele não está fadado a permanecer do mesmo modo em que foi constituído, pelo contrário, tem a prerrogativa de mudar e assumir nova constituição a partir de outras formações discursivas, concorrendo decisivamente para mudanças em si mesmo e no âmbito social. Esse é ponto fundamental para diferenciar a AD da ADC.

Nome de destaque na ADC, Fairclough (2001[1992]) é um dos proponentes de um sujeito-agente, responsável pela promoção das mudanças sociais. Não obstante não se debruçar especificamente sobre a noção de sujeito, como ocorre nos estudos da AD, ao “desenhar” a Teoria Social do Discurso, o autor apresenta o modelo tridimensional, observando a relação entre texto, prática discursiva e prática social, por meio da qual significados ideacionais e identitários estão imbricados nos textos e intertextos¹³, o que pode contribuir para a promoção da mudança, na medida em que quem os produz tem a possibilidade de fazer escolhas linguísticas que, de modo implícito ou explícito, dizem da visão desse autor sobre os fatos, sobre o seu ponto de vista, sobre a representação que ele tem das “coisas” do mundo, e de si mesmo, ou seja, sobre o seu discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

Toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais (ver o item “Discurso”, anteriormente). As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104).

Fairclough (2001) demonstra claramente como a seleção linguística da gramática, do léxico, dos operadores argumentativos formula um texto desvelador das formações discursivas que podem impactar o âmbito social. Em sua teoria analítica, traz uma extensa abordagem de como o domínio da imprensa constrói as “verdades”, as crenças, os valores que a mídia (manifesta pelos seus autores) atribui e muda a ordem dos discursos, tentando conduzir os potenciais leitores a compreenderem os fatos sob a nova ótica discursiva. A mudança na ordem dos discursos é ponto incontestável para os desdobramentos na ordem das práticas sociais.

¹³ O conceito de intertextualidade, para Fairclough (2001), guarda estreita relação com o de Bakhtin (1981), para quem o texto é sempre resultado de outros textos, de outras “vozes”, portanto, é historicamente construída, embora reeditada por agregar outros elementos em decorrência das novas situações em que é atualizada e distribuída.

Os significados apontados pelo autor, ideacional, interpessoal e textual, são recuperados da proposta teórica de Halliday e Matthiessen (2004), proponentes da Linguística Sistêmico-Funcional, e dizem respeito às metafunções que a linguagem cumpre no que tange às significações em relação ao mundo. Por isso, Fairclough prefere tratar de significados ao invés de funções (FAIRCLOUGH, 2003).

A teoria de Fairclough (2001, 2003) sobre os significados da linguagem dialoga com a Linguística Sistêmico-Funcional na medida em que tais metafunções estão em consonância com o seu modelo em relação à propositura dos significados Acional, Representacional e Identificacional. Esses significados, ou funções, encontram-se copresentes nos textos de maneira dialética e se relacionam aos modos de agir, de representar e de ser nos contextos das práticas sociais. Para o autor, a ação corresponde aos gêneros, ao passo que a representação está para o discurso e a identificação, para o estilo.

O modo de agir e de representar, particularmente, constituem importantes elementos analíticos nesta pesquisa, uma vez que “refere-se ao uso da linguagem para representar a nossa experiência do mundo” (FAIRCLOUGH, 2003), mas não só isso, refere-se, também, ao modo de agir nesse mundo, o que contempla necessariamente a noção de sujeito-autor, de identidade e de como o dizer já soa como uma ação. Tais significados serão comentados oportunamente, pois são considerados significativos na constituição, na ação e na representação dos sujeitos em seu agenciamento, ponto fulcral desta pesquisa.

Fairclough (2001) apresenta também três outros aspectos relevantes que concorrem para a mudança discursiva: democratização, comodificação e tecnologização.

Discutirei três tendências principais: democratização, comodificação e tecnologização do discurso. As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas de discurso, enquanto a terceira sugere que a intervenção do consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção de mudança. Essas tendências têm causado um impacto notável sobre a ordem de discurso contemporânea, embora seu impacto seja desigual e existam contrastes claros entre ordens de discurso locais associadas a instituições ou a domínios particulares (FAIRCLOUGH, 2001, p. 247).

Sobre a democratização, o autor a compreende como “a retirada das desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo de grupos de pessoas” (2001, p. 248), embora, segundo afirma, isso tenha ocorrido de modo desigual. Comodificação é entendida como um processo institucional cujo foco não é mais a venda da mercadoria no sentido econômico do termo, mas sobre produção, distribuição e consumo de mercadorias, as

quais estão relacionadas a outros campos, como a arte, a educação, as indústrias que ofertam produtos a seus “clientes” ou “consumidores” (2001, p. 255, grifos do autor). Presente em diversos domínios institucionais (universidades, departamentos de estado etc.), a tecnologização está voltada para as tecnologias do discurso e dizem respeito às técnicas transcontextuais de que os meios de controle dispõem para operar a linguagem a partir de diferentes estratégias em diversos contextos, exigindo especialistas para execução dos textos (2001, p. 264).

Embora essas categorias tenham sido aqui comentadas, elas não serão alvo de análise do *corpus* da pesquisa, pois os atores sociais colaboradores não são representativos de instituições. De qualquer modo, tais categorias reforçam a ideia de mudança social pelo sujeito agente.

Ao considerar esses aspectos na produção e distribuição dos textos, o autor demonstra que o *modus operandi* da sociedade contemporânea não é o mesmo da época anterior, do que se infere que significados se manifestam diferentemente e, em ambos os casos, estão associados à autoria, que é de alguém, ou seja, um sujeito, socialmente, culturalmente e ideologicamente situado, não apenas como uma posição no discurso, mas como agente que reivindica para si autoria e responsabilidade sobre o seu dizer.

Depreende-se dos estudos linguísticos críticos de Fairclough (2001) uma possível e desejável relação dialógica com princípios sociocognitivos, de Vigotski, cujos estudos constituem outro pilar desta pesquisa, visto que ambos consideram aspectos de relação dialética entre o mundo e quem o constrói e se constrói pela linguagem, os sujeitos, com possibilidades de mudança social, porque há prerrogativa de se agir alterando a ordem dos discursos e, portanto, a ordem das práticas, provocando as mudanças sociais.

1.5 Conclusão do Capítulo

Neste capítulo, foi apresentado um resumo de vozes que marcaram e vêm marcando os estudos historiográficos sobre como o ser, o humano, o sujeito vem sendo (des)tratado em diversos campos do conhecimento, como na filosofia clássica, na filosofia religiosa medieval, na ciência moderna e no ecletismo de estudos pós-modernos. Dessa exposição, depreende-se o quão esse “elemento”, em que pese ser a principal peça na engrenagem da existência social e cultural, ora foi apagado, ora minimizado, ora assujeitado, ora ressurgido pelas ordens dos discursos das diversas épocas, sendo tais discursos chancelados sempre por forças de poder,

mesmo que esse, em algum momento, tenha sido de capital intelectual. Depreende-se, também, que a nova ordem perspectiva um sujeito que emerge por força das ações e das relações da contemporaneidade, resgatando aquele que precisa assumir a responsabilidade pelo seu dizer, pelo seu representar, pelo seu agir, para que as mudanças possam ocorrer.

É inegável a contribuição dos estudos linguísticos para conferir ao sujeito o seu papel agentivo, embora tal protagonismo não tenha origem na linguística estruturalista, com Saussure e demais seguidores. Mesmo assim, esses estudos concorreram para a evolução de outros que perspectivaram e perspectivaram a emergência desse sujeito. A Análise de Discurso Crítica é teoria linguística que fornece um arcabouço conceitual e analítico para desvelar as autorias, e, por isso mesmo, conceitos e categorias desse estudo compõem a metodologia desta pesquisa.

Trazer esse panorama da historicidade do sujeito reveste-se de relevância para se entender as vozes dos sujeitos que serão apresentadas no capítulo analítico.

No próximo capítulo será tratada a perspectiva da sociocognição em diálogo com a Análise do Discurso Crítica (ADC), teorias cujos conceitos são basilares para a construção do arcabouço deste estudo.

CAPÍTULO 2 – TECENDO A CENA DA SOCIOCOGNIÇÃO COM O DISCURSO

Os avanços nos estudos da linguagem permitem uma interdisciplinaridade produtiva e necessária para o entendimento de construtos teóricos já consolidados, em acordo com a perspectiva científica da pós-modernidade. A cada investigação, um novo olhar é direcionado e novas descobertas são reveladas. Não por acaso, os estudos linguísticos vêm se intensificando na direção de interfaces com outras áreas que se preocupam com a linguagem e, por conseguinte, com desdobramentos no âmbito educacional tanto no ensino de primeira língua (L1) quanto no de língua adicional (LA). E, nessa consolidação, as ligações dos estudos do discurso e da cognição tornaram-se essenciais para se compreender ainda mais a condição do sujeito em seu agenciamento, conforme apresentado no final do capítulo anterior.

Neste capítulo, serão debatidos aspectos pontuais da relação entre linguagem e cognição, a partir dos estudos embrionários que resultaram no que se tem denominado de sociocognição, conceito incorporado por diversas áreas, inclusive a linguística como grande área. Para isso, recorre-se às incursões de Vigotski (1998), construto teórico fundamental para a compreensão dos estudos sociocognitivos.

2.1 Vigotski: um sujeito em construção contínua

As ideias de Vigotski (1998) começaram a circular no Brasil na segunda metade da década de 1970, mas somente na década de 1980 é que grupos de pesquisa sobre a obra do autor russo foram se organizando em grandes universidades brasileiras (MAINARDES; PINO, 2000). As obras *Mind and Society* (A formação social da mente) e *Tought and Language* (Pensamento e Linguagem) foram publicadas por editora brasileira, a partir do que, surgiram trabalhos acadêmicos sobre a teoria desse pensador, e algumas redes de ensino desenharam seus currículos escolares pautados nas concepções vigotskianas.

Em que pese o acesso tardio à obra de Vigotski (1998), a difusão de seu pensamento e as pesquisas voltadas para o estudo do desenvolvimento humano no Brasil contribuíram significativamente no âmbito educacional, principalmente os conceitos de interação e mediação no processo de aprendizagem. Com isso, a teoria nomeada por muitos estudiosos de sociocultural, Vigotski (1998), que enfatiza “o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 17), ainda vem sendo estudada e ampliada em vários níveis do desenvolvimento humano, com impactos na área da pedagogia,

incluindo a linguística de cunho sociocognitivista (VAN DIJK, 2012; MARCUSCHI, 2007, 2008), conforme vem se enunciando.

Ter como fundo teórico-metodológico a teoria sociocultural oportuniza investigar e entender a interação de sujeitos, que se situam social e historicamente, e que produzem e se apoderam de conhecimentos ao longo de suas trajetórias por meio da linguagem. É basilar, portanto, fundamentar-se nessa teoria para a construção desta pesquisa.

O conceito de interação, proposto por Vigotski (1998), é definidor da compreensão de que o conhecimento é construído dialeticamente a partir da relação externo/interno, desconstruindo uma visão totalmente externalista, como postulavam os behavioristas (PAVLOV, 1927; WATSON, 1925; SKINNER, 1957), muito menos, internalista, como pretendiam e pretendem os inatistas (CHOMSKY, 1957).

O estudioso russo parte da ideia de que o conhecimento é fruto da interação que se estabelece entre mundo e sujeito, como afirma:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes; primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Essa interação entre os lados individual e social é mediada por instrumentos, como a linguagem, e pelos signos de maneira geral. Isso porque o homem interage com o meio e se desenvolve na e pela relação com o outro. Uma atividade externa, por exemplo, é *reconstruída e começa a ocorrer internamente* (VIGOTSKI, 1998, p. 75). Mas isso só é possível ao longo de um processo de desenvolvimento, no qual vários eventos ocorrem e vão se transformando até tornarem-se internalizados. Esse agir dos indivíduos, operado por atividades sociais e históricas, caracteriza justamente o aspecto tipicamente humano, que o diferencia de animais antropóides, a saber, a cognição socialmente situada.

Para chegar a esse entendimento, Vigotski (1998) teve como forte referência a abordagem dialética para explicar a relação do homem com a natureza, já que admitia a influência da natureza sobre o homem e do homem sobre a natureza, criando, por meio de mudanças provocadas nela, novas situações naturais para sua existência (VIGOTSKI, 1998, p. 80), ou seja, ações transformadoras são ocasionadas nessa relação. Isso convocou um novo

olhar para o método de investigação da cognição humana, em razão dos componentes sociais da cultura e da história serem considerados nos estudos sobre o desenvolvimento psicológico dos seres humanos, em que a linguagem ocupa o lugar de excelência, pois é a pedra fundamental para a construção do conhecimento.

De acordo com Pino (2000), essa perspectiva de pensar a natureza do homem rompe com a psicologia tradicional e constitui uma “subversão” ao pensamento psicológico tradicional comportamentalista. Esse autor entende que Vigotski “desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo em que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana” (PINO, 2000, p. 61).

É possível depreender, nesse caso, quão complexas são as relações sociais, dadas as condições que as compõem em sociedades distintas. As relações podem sinalizar modos de organização de determinadas sociedades, posições e papéis sociais ao longo da história humana.

Vale ressaltar que uma perspectiva de estudo do desenvolvimento histórico do comportamento¹⁴ requer a ligação do passado e do presente, uma vez que, segundo o autor russo, “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético*” (VIGOTSKI, 1998, p. 85-86, grifos do autor). Considera-se, então, esse estudo uma base para a compreensão do desenvolvimento humano, visto que se atenta para suas fases e suas mudanças no decorrer da vida humana. E é por esse prisma metodológico que se pode investigar, de forma mais significativa, a interação entre aprendizado e desenvolvimento, de que maneira esse processo de mudança ocorre e como impacta na trajetória do indivíduo, em consonância com os estudos discursivos críticos que embasam esta pesquisa.

Segundo Vigotski (1998), a criança aprende antes mesmo de chegar à escola, ao acesso à educação formal. É claro que são aprendizados diferenciados: o primeiro é constituído inicialmente a partir da interação da criança com os adultos; o segundo é voltado para apreensão de fundamentos de conhecimento científico, o que caracteriza acréscimo no desenvolvimento infantil. São processos suficientemente importantes para a percepção de que, “de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 110).

¹⁴ A palavra “comportamento” em Vigotski (1998) não tem a mesma acepção behaviorista, tendo em vista que se trata nos estudos do russo de “modo de ser”, construído historicamente e socialmente, não sendo produto da relação estímulo/resposta, premissa do behaviorismo.

Contudo, é necessário pontuar que o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento, não coincidindo ao mesmo tempo, embora estejam inter-relacionados. E é justamente com base nessa inter-relação que o autor propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 1998, p. 117-118).

Esse conceito é de suma importância na teoria vigotskiana. Refere-se ao desenvolvimento que está na iminência de ser atingido com a colaboração do par ou dos pares. No caso das crianças, esse par seria um adulto ou um companheiro mais capacitado. É exatamente esse espaço entre o que a criança já sabe, e realiza de maneira independente, e o que é potencial para ela aprender com a ajuda de terceiros, que Vigotski (1998) nomeou de ZDP. Como se percebe, a ZDP é um conceito que relaciona diretamente o ambiente externo com a psique do sujeito, assim sendo, de natureza sociocognitiva.

Concepções e princípios dessa teoria têm sido usados no âmbito educacional ao longo dos anos. Trabalhos e pesquisas voltados para a análise da ZDP têm, inclusive, fomentado a ampliação desse conceito. É o caso, por exemplo, da Teoria da Atividade Reflexiva (TAR), de autoria do pesquisador russo Viktor Kirillovich Zaretsky (2016). Essa teoria se fundamenta na concepção da ZDP e em atividades de cooperação entre adultos e crianças no processo de aprendizagem (SCHWARZ; CAMARGO, 2019). Sobre a ampliação do conceito de ZDP, as pesquisadoras afirmam que “os autores contemporâneos vêm buscando ampliar o legado deixado por Vygotski (1998) por meio de práticas que visam não somente a aprendizagem, mas também várias dimensões da vida do estudante” (SCHWARZ; CAMARGO, 2019, p. 82). Assim, é possível vislumbrar análises à luz da teoria vigotskiana em outras esferas da vida humana, o que será visto na investigação deste trabalho, mais precisamente no capítulo dedicado à análise dos dados gerados.

Em vista disso, o conceito de ZDP conduz a uma ideia de mutação no processo de desenvolvimento do indivíduo por meio de mediações em contextos social e historicamente situados, promovendo avanços e transformações nesse desenvolvimento. Ratifica, então, a relação dialética já mencionada anteriormente e corrobora com a tese de que a abordagem sócio-

histórica/cultural é válida para a compreensão de como o sujeito se desenvolve a partir da interação com outros sujeitos e como a aprendizagem se realiza, tendo em vista ele (sujeito) estar em re(constituição) continuamente:

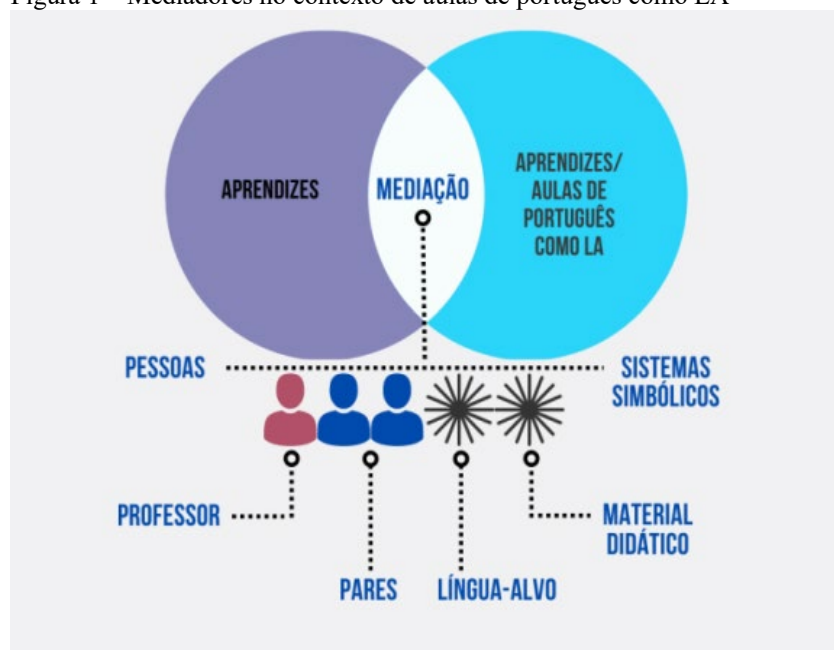
Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente de idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental (MAGALHÃES, 1996, p. 3-4).

Com isso, entende-se que, para a apreensão dessa abordagem, é importante destacar o conceito de mediação de Vigotski, já que consiste na “intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 37). Sob esse viés do conceito de mediação, resgata-se a afirmação de Farias e Bortolanza (2013, p. 106) sobre a linguagem como instrumento mediador fundamental:

A escola de Vygotsky considera que os processos psicológicos superiores do indivíduo são mediados pela linguagem, mediação essa que se realiza entre o sujeito e o objeto e dos sujeitos entre si na comunicação, tornando a linguagem um instrumento mediador fundamental para o desenvolvimento humano (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 106).

Assim, compreendendo a linguagem como instrumento mediador-mor, busca-se apontar outros instrumentos de mediação nos processos de ensino e de aprendizagem em aulas de português como língua adicional para imigrantes, falantes de espanhol, contexto desta pesquisa: 1) pessoas (professor; pares); 2) sistemas simbólicos (língua-alvo; material didático utilizado nas aulas), conforme ilustração:

Figura 1 – Mediadores no contexto de aulas de português como LA



Fonte: Elaborado pela autora com base em Romero (2015, s.p)

Esses mediadores são essenciais não só para reconhecer o desenvolvimento da ZDP, especialmente por meio do material didático elaborado para o curso, mas também para a percepção de como o aprendiz se posiciona como sujeito ativo/participante de uma comunidade linguística e culturalmente diferente da sua. É a possibilidade de conjecturar sobre o controle e a mudança do contexto em que o aprendiz vive.

É prudente salientar que esses mediadores se efetivam, no exemplo aqui mencionado, por meio do diálogo, da interação. Não podem ser reduzidos a simples transmissores de conhecimento, mas sim como agentes colaborativos em um processo dialógico na interação, em momento e espaço construídos. Concebe-se, dessa forma, que a “mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois a mediação não está entre dois termos que estabelece a relação. É a própria relação” (MOLON, 2008, p. 14).

Com base na mediação, ressalta-se a metáfora do *scaffolding* (andaime), que objetiva retratar o apoio dado a uma criança por parte do adulto ou por pares mais experientes em uma tarefa, a fim de solucionar problemas. É um apoio temporário, um suporte, assim como o uso de um andaime na construção civil, por isso a metáfora. Esse conceito é atribuído a Vigotski (1998), embora ele não tenha mencionado esse termo em sua teoria (FIGUEIREDO, 2019).

Contudo, é um conceito muito apropriado para explicar os processos de ensino e de aprendizagem ancorados na teoria sociocultural:

O *scaffolding* é, portanto, um apoio dado a outra pessoa para a realização de uma tarefa e, no processo de aprendizagem de línguas, pode vir de muitas fontes, tais como de um professor e/ou colegas, e mesmo de um robô, tanto presencialmente quanto em contexto virtual. Ao provermos o *scaffolding*, podemos fazer uso de alguns artefatos, como livro didático, vídeos, mapas, modelos (de gêneros textuais, por exemplo), diagramas, figuras, desenhos, tutoriais, apoio tecnológico etc (veja, por exemplo, Delen; Liew; Willson, 2014; Eitel *et al.*, 2013) (FIGUEIREDO, 2019, p. 56).

Apesar de algumas críticas terem sido feitas ao uso de *scaffolding*, como a possível privação da criatividade do aprendiz, já que poderá ser tolhido pelas orientações do par ou dos pares, é pertinente ressaltar que seu uso se dá em instâncias de interação. Não se configura como uma assistência impositiva ou resolutive de determinada tarefa, mas um processo em que a colaboração e o engajamento dos envolvidos impulsionam a aprendizagem. E por essa perspectiva, o material didático elaborado para as aulas de português como língua adicional nesta pesquisa foi concebido. Justifica-se essa escolha por se entender que “quando os alunos trabalham colaborativamente, eles funcionam como *scaffoldings* uns para os outros por assumirem papéis complementares na coconstrução de conhecimento (Hoel, 1997)” (FIGUEIREDO, 2019, p. 58).

Em razão dos conceitos admitidos sobre o desenvolvimento humano, especialmente sobre a construção do conhecimento, poderem suscitar um caminho para se perceber de que forma a constituição do sujeito é proposta por Vigotski (1998), considera-se que preceitos dessa teoria sejam de fundamental importância no escopo desta pesquisa, que é de cunho linguístico-pedagógico, ainda que as palavras sujeito e subjetividade não tenham aparecido explicitamente nos textos vigotskianos (MOLON, 2003).

De acordo com Molon (2003, p. 69), há diversificações na identificação do sujeito na obra do autor russo: seja o sujeito interativo, aquele que é ativo e *constituído na e pela interação*; seja o sujeito semiótico, aquele *constituído na e pela linguagem*, resultado da relação dialética eu-outro. O fato é que, embora haja diferentes interpretações dessa formação do sujeito, e até a negação por estudiosos dessa formação nos escritos de Vigotski (1998), não há como rejeitar o *status* de um pensamento na obra vigotskiana que evidencia a singularidade e a participação ativa e transformadora do sujeito nas relações humanas e no meio. É o que preconizam Dias e Pereira (2019) ao afirmarem que

[...] a contribuição de Vygotski é fundamental para compreender como o homem reproduz as relações sociais e mantém a produção da sua vida material na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que produz uma sociedade qualitativamente diferente da anterior, através da superação e transformação de sua realidade. Desse modo, ao estudar a constituição do sujeito, a Psicologia não pode ignorar a mediação ideológica, os valores, os comportamentos cristalizados presentes nas relações e interações sociais, bem como não pode negar o ser humano, em sua condição social e histórica (DIAS; PEREIRA, 2019, p. 153).

O sujeito é apreendido, dessa forma, como “manifestação de uma totalidade histórico-social” (DIAS; PEREIRA, 2019, p. 154). O ser humano, portanto, faz parte de um grupo biológico que se desenvolve dentro de determinado grupo social, cultural. Significa dizer que a cultura se converte como parte da natureza humana, não sendo possível dissociar a vida sociocultural da característica humana. É por esse viés que a declaração de Molon (2008) caminha:

Para Vygotsky a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito, isto é, o sujeito é constituído pelas significações culturais e é constituinte de significações sociais. A mediação pelos signos possibilita e sustenta a relação social, pois é o processo de significação – significado e sentido que permite a comunicação entre as pessoas (MOLON, 2008, p. 16).

Contudo, é preciso acrescentar que, embora se compreenda que a questão cultural é fortemente entrelaçada na condição humana, não se pode afirmar, categoricamente, que exista um determinismo cultural postulado por Vigotski. Segundo Oliveira (1992, p. 67),

O sócio-histórico para Vygotsky, entretanto, não é sinônimo de “coletivo” ou de “sistema social”, no sentido de uma força opressora que se impõe monoliticamente ao indivíduo. É pensado, isso sim, como processo, onde o mundo cultural, em seus múltiplos recortes macroscópicos e microscópicos, apresentam-se ao sujeito como o outro, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. Se, por um lado, o processo de internalização do material cultural molda o indivíduo, definindo os limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro o homem não se constrói homem.

Dessa forma, existe um movimento do sujeito que lhe permite uma constante transformação. Cada momento da vida desse sujeito é peculiar, o que ocasiona diferentes interpretações e ressignificações frente a acontecimentos externos, ao mundo cultural. É preciso entender que existem subjetividades a serem consideradas nesse processo e que se relacionam com situações intersubjetivas, não configurando, portanto, um sujeito fadado ao determinismo cultural, mas um sujeito constituído mutuamente no individual e no social. Por esse viés,

recupera-se a afirmação de Smolka (1995) sobre a concepção de sujeito na perspectiva vigotskiana:

Podemos depreender daí uma concepção de homem não como (sujeito) uno, mas (pelo menos) duplo, na luta/tensão constante -social, mental- entre autonomia/submissão; homem capaz de, experienciando e condensando diversas posições/papéis sociais, controlar (o outro, a si próprio) e resistir. Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem) (SMOLKA, 1995, p. 4).

Isso também é ratificado por Freitas *et al* (2015), ao afirmarem que

Falar de sujeito em Vigotski é tratar de um ser em constante metamorfose. Apoiado na carga genética inerente a cada um, o ser se torna único em contato com o outro. É na coletividade, no acesso aos costumes, informações, valores e objetos presentes e disponibilizados por cada sociedade que o ser humano vai construindo sua concepção de mundo e de si próprio, se (re)criando enquanto sujeito humano (FREITAS *et al.*, 2015, p. 51).

As concepções de sujeito que se depreendem nas incursões vigotskianas, ao que tudo indica, dialogam adequadamente com a noção de sujeito-agentivo na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, particularmente nos estudos de Fairclough (2001), considerando-se a noção de simbolismo linguístico, de historicidade, de culturalidade, mas, sobretudo, de agentividade, por ser o sujeito resultado de uma tensão entre a sua construção histórica socialmente situada, entreindividual, e a sua individuação, sua subjetividade, fruto de seu processo intraindividual. Assim sendo, propõe-se uma interface da sociocognição com a linguística discursiva de cunho crítico.

2.2 Fairclough: um sujeito agente e crítico

A Análise de Discurso Crítica é “uma perspectiva teórica sobre a língua e, de uma maneira geral, sobre a semiose (que inclui a linguagem visual, linguagem corporal, e assim por diante)” (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 307). Muito mais que um método, segundo o autor, a ADC tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais, o que a caracteriza

transdisciplinar. Dada a vertente teórica, “baseada em uma visão de semiose como a parte irreduzível dos processos sociais materiais”, a ADC traz um importante conceito sobre práticas sociais.

A concepção de práticas sociais nos permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação – uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las. Todas são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural, ou cotidiana (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 308).

Em virtude dessa concepção, Fairclough (2012 [2005]) afirma que toda prática inclui “atividade produtiva; meios de produção, relações sociais, valores culturais; consciência; semiose” (2012 [2005], p. 308), que se relacionam dialeticamente. Significa dizer que a ADC “preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas” (2012 [2005], p. 309).

Fairclough (2012 [2005]) aponta três maneiras de atuação da semiose: 1) “atua como parte da atividade social inserida em uma prática”; 2) atua nas representações produzidas pelos atores sociais; 3) “atua no desempenho de posições particulares”. Assim sendo, “a semiose na representação e autorrepresentação de práticas sociais constitui os discursos, que são as várias representações da vida social” (2012 [2005], p. 310).

Para Fairclough (2001, p. 91), o discurso, inicialmente, assume as seguintes características: 1) é socialmente constitutivo; 2) é uma prática de significação do mundo, e não somente de representação; 3) é contribuinte das relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crenças. Sendo o discurso uma prática, o referido autor propõe um modelo de análise intitulado Tridimensional, que considera a relação dialética entre prática social, prática discursiva e texto. Em estudos com Chouliaraki, Fairclough (1999) mantém “as três dimensões do discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 29), mas passa a privilegiar a análise da prática social. Entre os modelos, “houve um movimento do discurso para a prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como *um* momento das práticas sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 29, grifo das autoras). Isso possibilitou conceber análises críticas orientadas por aspectos linguísticos e sociais.

Segundo Resende e Ramalho (2006), esse movimento foi importante, pois a partir desse novo enquadre passou-se a refletir sobre “a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 35-36, grifos das autoras). Com isso, delinearão-se passos para a efetivação de uma análise em ADC: 1) perceber um problema; 2) identificar *obstáculos para que o problema seja superado*; 3) avaliar a *função do problema na prática*; 4) explorar *possíveis modos de ultrapassar os obstáculos*; 5) refletir sobre a análise. Com isso, “em ADC a análise linguística e a crítica social devem, necessariamente, estar inter-relacionadas: a análise linguística alimenta a crítica social, e a crítica social justifica a análise linguística” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 21).

O discurso passa a ser fulcral na relação da linguagem com os contextos de práticas sociais, porque ele constitui os diversos significados que se imprimem ao mundo. Dessa forma, investigar em textos, à luz da ADC, os significados que o discurso permite apreender é um caminho investigativo adequado à análise aqui proposta. Para tanto, serão comentados os três tipos de significados propostos por Fairclough (2003), a saber: acional, representacional, identificacional.

Por significado acional/relacional do discurso, compreende-se aquele ligado ao modo de interagir discursivamente; o significado representacional está relacionado aos modos de representar o mundo de forma particular; já o significado identificacional vincula-se ao modo de identificar-se. Por essa perspectiva, a análise vislumbra categorias que sinalizam a condição dialética da linguagem-sociedade, o que permite interpretações condizentes e alinhadas com os modos dos sujeitos de agir, de ser e de representar o mundo.

2.3 Identidade e Representação: entre a Teoria Sociocultural e a ADC

Ao aceitar o pressuposto de que “todo ser humano é um ser singular e social, constituído de uma dimensão subjetiva, simbólica, interna, e outra objetiva, concreta, sócio-histórica” (ROLDÃO *et al.*, 2019, p. 18), considera-se, então, a complexidade da natureza humana, bem como sua condição de um ser suscetível a constantes processos de mudanças.

A ação no mundo, a representação que se tem de si e dos outros, bem como os modos de identificação, revelados pelos significados do discurso, concorrem decisivamente para a compreensão de um autor que age, se representa e se identifica, contribuindo para as mudanças

sociais. Esse autor, embora não tenha recebido especificamente a denominação de sujeito nos estudos de Fairclough, é depreendido na proposta teórico-analítica desse linguista.

Vale ressaltar que esse movimento do sujeito que age, que representa, que se identifica está imbricado nas transformações pelas quais o mundo vem passando. Isso porque as mudanças ocasionadas pela Internet, por tecnologias digitais e comunicacionais vêm influenciando e pautando comportamentos individuais e coletivos. Isso tem alterado o fluxo da vida social e afetado as relações sociais. Essa é a razão pela qual “as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade” (CASTELLS, 1999, p. 57). As sociedades são, dessa forma, impactadas em maior ou menor escala, a depender de questões culturais e institucionais.

A pretensa integração e a visão globalista do mundo não podem ser conceituadas de maneira unívoca, dada a complexidade desse fenômeno. Pensar em globalização “diz respeito à interseção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais “‘à distância’ com contextualidades locais” (GIDDENS, 2002, p. 27). Essa confluência opera vários campos da organização de uma sociedade, podendo ser compreendida como fenômeno que pode aproximar relações sociais mundiais ao tempo que pode acentuar o fosso da desigualdade entre nações.

Em face dessa dinâmica global, do avanço das tecnologias informacional e da comunicação, as práticas e as relações sociais vão se reconfigurando, a ponto do “nível de distanciamento tempo-espaco introduzido pela alta modernidade ser tão amplo que, pela primeira vez na história da humanidade, ‘eu’ e ‘sociedade’ estão inter-relacionados num meio global” (GIDDENS, 2002, p. 36). E fatalmente essa inter-relação passa por aspectos que suscitam novas semioses, em diferentes instâncias da linguagem, evidenciando questões representacionais e identitárias.

Para Hall (2006), por exemplo, as mudanças trazidas pelo processo da globalização impactam sobremaneira a identidade cultural. Em tempos atuais, não cabe pensar a condição de um sujeito que possui uma identidade completa, unificada por toda a vida, historicamente construída. Ao contrário, é possível pensar que ela está sendo “descentrada”, fragmentada, em razão de transformações que atravessam a modernidade e chegam à chamada modernidade tardia (segunda metade do século XX) e à pós-modernidade.

Baseado nisso, o autor questiona como as identidades culturais nacionais estão sendo influenciadas pelo processo de globalização. E para responder a isso, Hall (2006) compreende

que as identidades nacionais não são natas, mas são “formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p. 48). Significa entender os processos de representação instaurados por uma ideia de nação que produz sentidos culturais e, portanto, reconhecimento nacional dos sujeitos.

Castells (1999), por seu turno, afirma que a busca da identidade, seja coletiva ou individual, converte-se num significado social. Esse autor entende que é um processo em que um ator social “se reconhece e constrói significado”, a partir de propriedades culturais. Isso faz com que esse ator possa “excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais” (CASTELLS, 1999, p. 57-58).

Em razão dessas breves palavras sobre globalização, novas tecnologias e aspectos identitários, qual seria, então, o propósito de trazê-las para este trabalho em particular? Primeiro, as mudanças ocasionadas pelo advento de novas tecnologias e pelo processo de globalização, que não é atual, mas que se acelerou nos últimos tempos, são relevantes para se entender novas práticas sociais, bem como novas formas de informação e interação social. Segundo, essas transformações reverberam não só as relações sociais, mas também a condição do sujeito pensante e atuante, que se identifica ou não com um mundo cada vez mais diverso, multifacetado, globalizante. Terceiro, as alterações promovidas por esses processos impactam as sociedades substancialmente em várias instâncias, sejam políticas, econômicas, sociais ou educacionais. Não há como desconsiderar esses aspectos ao falar de um sujeito histórico e socialmente situado, que se movimenta em face das suas subjetividades, das interações e das transformações mundiais.

Compreende-se, então, que o sujeito se constitui pela interação, pelos discursos, pela sua ação no mundo em que a linguagem cumpre o papel de mediadora, de promotora, de transformadora. Pode-se afirmar, assim, que ele é discursivo em sua cognição, que é socialmente situada, não sendo fruto apenas de algo inato, nem tampouco do determinismo externo, premissa já comentada no capítulo anterior. Ele é fruto de uma relação dialética de tensão entre o individual e o social, o que torna evidente que, apesar de ser resultado de formações discursivas já existentes, ele tem a capacidade de mudar, de formar e de alterar a ordem dos discursos da sociedade, uma vez que discurso é ação. Essa visão sobre o sujeito, portanto, permite perceber quão profícuo é o diálogo entre ADC e a Teoria sociocultural.

2.4 Conclusão do Capítulo

Ao se pretender pesquisar o sujeito sob o ponto de vista de uma concepção de cognição socialmente situada, com observância em identidade, nada fixa, constituída pelo discurso como ação social, tornou-se claro apostar em um diálogo entre fundamentos basilares de teorias que consideram tanto o lado social quanto individual para a construção do conhecimento, como aquelas voltadas para o discurso construtor do sujeito, de suas condições subjetivas existentes a partir das relações interacionais em que identidade é aspecto essencial. Por isso, este capítulo trouxe a convergência da Teoria Sociocultural e da Análise de Discurso Crítica, já que ambas podem estabelecer uma interface para fundamentar teórica e metodologicamente a presente pesquisa.

CAPÍTULO 3 – INCORPORANDO GÊNEROS DA LINGUAGEM, DISCURSO E SUJEITO EM CONTEXTO DE LÍNGUA ADICIONAL

Há uma relação estrita entre gêneros da linguagem, discurso e sujeito, em razão de que toda produção linguística nos contextos das práticas sociais são gêneros originários com uma autoria que se responsabiliza (ou deve ser responsabilizada) pelo seu dizer e agir.

Baseado nisso, neste capítulo serão tratados tais conceitos de gênero da linguagem, discurso e sujeito, redimensionando-os para o contexto de ensino e de aprendizagem de língua não primeira, essa que vem recebendo, cada vez mais, o tratamento de Língua Adicional, doravante LA, (LEFFA; IRALA, 2014; SCHLLATER, 2015; LÔPO RAMOS, 2021; ALBUQUERQUE, 2022), termo a partir do qual serão iniciadas as incursões, por estar nas discussões das agendas da Linguística Aplicada, no âmbito do ensino de língua, e por se apresentar em consonância aos princípios teóricos cognitivos e discursivos desta pesquisa.

Apesar da defesa enfática que o termo LA vem ganhando no debate acadêmico para ser usado em referência às línguas adquiridas ou aprendidas afora a L1, ele não é novo. Ellis (1994) já o referiu quando tratou da discussão da inapropriação do termo L2 em comunidades multilíngues africanas. A esse respeito, o linguista enfatiza que

[...] o termo “segunda” quando aplicado a alguns contextos de aprendizagens, tais como na África do Sul envolvendo aprendizes negros de inglês, pode ser percebido como inapropriado. Em tais contextos, “língua adicional” pode ser mais apropriado e mais aceito (ELLIS, 1994, p. 22, grifos do autor).¹⁵

Ellis (1994) observa a complexidade de uma comunidade multicultural e multilíngue para que se defina L2 como termo para designar as línguas diferentes da primeira. Para além das questões estatais, o linguista chama atenção para a construção linguística das estruturas mentais, portanto cognitivas, dos aprendizes, ponto que será retomado ainda neste capítulo.

Em discussões recentes, Leffa e Irala (2014), bem como Schlatter (2015), saem em defesa de LA. Os primeiros defendem que o termo LA, além de ser politicamente plausível, permite também a substituição daqueles voltados para a designação de L2, L3, L4, “características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

¹⁵ Tradução nossa. Texto original: [...] the term “second” when applied to some learning settings, such as those in South Africa involving black learners of English, may be perceived as opprobrious. In such settings, the term “additional language” may be both more appropriate and more acceptable”.

Schlatter (2015), por sua vez, apresenta uma percepção ideologicamente menos marcada em relação ao termo língua estrangeira. Para ela, LA apresenta traços semânticos mais amigáveis do que aquele termo, que conota “estranho, exótico ou, talvez, alheio”, acepções indesejáveis, segundo afirma. Acrescenta ainda que LA contém a noção de menos assimetria entre a primeira língua e qualquer língua-alvo que se esteja aprendendo.

Outros pesquisadores têm se manifestado na mesma perspectiva do uso do termo LA, considerando fundamentalmente conhecimentos cognitivos socialmente situados, aspectos discursivos e pragmáticos. Nessa direção, dois posicionamentos serão abordados a seguir, por se alinharem ao construto sociocognitivo, discursivo, portanto com traços de pragmatismo, tendo em vista que está se tratando de práticas sociais.

3.1 Língua Adicional: um termo sociocognitivo-discursivo

Língua adicional surge como hiperônimo para as nomenclaturas tradicionais atribuídas a todas as línguas além da primeira língua (L1), tanto do ponto de vista do escalonamento segunda língua (L2), terceira língua (L3), quarta língua (L4) etc., como do ponto de vista das políticas linguísticas, como Língua de Herança (LH), Língua de Acolhimento (LAc), Língua de Vizinhança (LV), mas, e sobretudo, para compensar as marcas ideológicas do tão utilizado Língua Estrangeira (LE), podendo ser considerado como inapropriado em um mundo de limites territoriais movedições causados, em que os “outros” não nos são mais “estranhos à nossa porta” (BAUMAN, 2017).

É comum se recorrer ao que é determinado pelo estado para o estabelecimento de uma L2 e uma LE. Pires (2015 apud LÔPO RAMOS, 2021) compreende tal distinção do seguinte modo

[...] o estatuto de L2 é atribuído a uma das línguas reconhecidamente oficial de um país e, portanto, é usado em determinados contextos de práticas sociais, o que difere de LE, aprendida em país diferente daquele onde a língua é oficial, restringindo-se ao ambiente escolar e com fins bem especificados, como leitura, viagens ao país daquela língua etc (LÔPO RAMOS, 2021, p. 242)

Para Pires (2015 apud LÔPO RAMOS, 2021), há um conjunto de fatores objetivos que concorrem para a diferença entre ambos os estatutos. A L2 é uma “língua não nativa”, mas com função sociopolítica no mesmo espaço territorial, ao passo que a LE é aprendida no mesmo espaço, mas sem função estatal; a L2 é oficial do país do aprendiz, mas a LE, não; a L2

desempenha papel essencial na inclusão das práticas sociais do aprendiz no país, mas a LE tem função secundária; a L2 é de aprendizagem formal e informal, já a LE é de aprendizagem somente formal.

Como se observa, Pires se vale de dispositivos legais e formais, como língua oficial do país, territorialidade, aprendizagem informal-formal, além do ambiente de imersão ou não imersão para estabelecer a diferença entre o que é uma L2 e uma LE, de modo que considera apenas os aspectos externos aos sujeitos falantes e aprendizes.

Lôpo Ramos (2021) considera que o contexto de aprendizagem pode lidar com sujeitos que, mesmo pertencentes ao mesmo território nacional, já tenham adquirido ou aprendido outras línguas antes da nova língua-alvo, e que, portanto, critérios objetivos não contribuiriam efetivamente para torná-lo um aprendiz eficiente nessa língua. Isso porque seria relevante saber com qual língua em que ele tem proficiência vai desenvolver o processo de interlíngua, esse de fundamental importância para o alcance da língua-alvo. Desse modo, o aparato linguístico de que o sujeito já dispõe torna-se elemento de fundamental importância para a aprendizagem/aquisição de L2.

A referida autora ilustra seu argumento descrevendo a situação de diversas comunidades dos povos originários do Brasil para os quais, de acordo com a legislação, o português é L2. Afirma que a maioria das comunidades indígenas brasileiras é multilíngue, de modo ativo ou passivo, e, portanto, antes de aprenderem o português como L2, essa maioria detém outras línguas cujo estatuto L2, L3, L4, do ponto de vista da cognição, já foi estabelecido no momento do desenvolvimento dos vários processos de interlíngua com aquela nova língua-alvo. Assim, atribuir ao português o estatuto de L2 para essas comunidades parece, na visão da autora, uma inadequação.

O termo parece inadequado também quando conferido a um falante de outro país que aprende o português em solo brasileiro. Isso porque, a exemplo do indígena, aquele aprendiz pode já ter tido acesso a outra língua, além da sua de origem, inclusive no país da língua-alvo. Então, seriam duas L2(s) aprendidas ou adquiridas? Parece improcedente pensar nessa possibilidade, ressalta a autora. Há de se pensar também nos aspectos da cognição desse sujeito em relação às línguas já aprendidas ou adquiridas anteriormente, para saber com qual língua ou quais línguas ele constrói o processo de interlíngua quando aprende o português.

São dessas argumentações que Lôpo Ramos (2021) parte em defesa do termo Língua Adicional (LA). A autora observa que, além de marcar menos os aspectos ideológicos que LE apresenta, desconsidera o complexo escalonamento de L2, L3 etc., que desencontra aspectos

objetivos de subjetivos. Para ela, Língua Adicional é mais solidário empregado às línguas que já se dominam além da L1, o que não se confunde com apenas línguas a mais no sentido de mera soma, contempla lado objetivo e subjetivo.

O termo Língua Adicional se aplica a todos os casos de língua não primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada. Ele vai muito além de uma simples adição e se aplica de modo adequado a, por exemplo, diversos contextos de comunidades brasileiras: a) não anula a perspectiva multilíngue quando se trata de situações de estado; b) é menos marcado ideologicamente quando se refere a relação de simetria com o português; c) não implica ordem na cronologia de línguas adquiridas ou aprendidas; d) considera a(s) língua(s) com a(s) qual(is) estabelecem interlinguagem na aprendizagem do português; e) pressupõe e preserva o(s) traço(s) identitário(s) do sujeito aprendiz; f) estabelece relação entre o âmbito subjetivo (L1, L2, L3...) e o âmbito objetivo (LH, LAc, LV, LI...) da sociocognição, porque contempla conhecimentos inter e intraindividualmente (LÔPO RAMOS, 2021, p. 263).

Vê-se, portanto, o aspecto sociocognitivo-discursivo desse termo. Sociocognitivo porque contempla aspectos internos e externos ao sujeito. Discursivo porque, ao abarcar a relação sujeito-sociedade, os traços identitários do sujeito-aprendiz da língua-alvo são preservados nas práticas sociais. A concepção sociocognitiva-discursiva também abre possibilidades para o aspecto pragmático que o termo imprime, uma vez que a sociocognição e o discurso inclui a noção de pragmatismo. Aspectos da acepção pragmática serão comentados a seguir.

3.2 Língua Adicional: um termo pragmático

Em estudos também recentes, Albuquerque (2022) aborda perspectivas epistêmicas da língua adicional no âmbito do português brasileiro. Para isso, o autor faz uma investigação, à luz da Sociolinguística Interacional, da Linguística de Texto e da Pragmática, sobre que “tratamento os/as linguistas aplicados/as têm dado ao termo *Língua Adicional*” (ALBUQUERQUE, 2022, p. 371).

Contudo, o autor (2022, p. 371) antecipa seu posicionamento em defesa da Língua Adicional, “não como termo (ou expressão), mas como referente, ou melhor, como objeto-de-discurso, em reforço ao paradigma ao qual me afilio, que convoca uma construção de sentidos conjunta, fluida, subjetiva e ideológica”, o que possibilita uma investigação sob a combinação da tríade do arcabouço teórico mencionado anteriormente.

Em busca do estado da arte e, após selecionar artigos sob três critérios, (1) presença do objeto-de-discurso *Língua Adicional* no título, (2) estudos no âmbito do Português Brasileiro e (3) justificativa para o uso do objeto-de-discurso em questão (2022, p. 379), Albuquerque (2022) analisa oito pesquisas que, de forma mais autoral, defendem o uso de Língua Adicional.

Considerando a análise da perspectiva apresentada por Schlatter e Garcez (2009), o autor afirma que

é inegável que as metapragmáticas emergentes fazem alusão a objetos-de-discurso construídos nas instâncias textuais, que nos fornecem pistas para associarmos o estatuto em questão a demandas não só de língua(gem), mas de ensino, de interação e de práticas sociais (ou melhor, de práticas socioculturais), representadas por três noções, quais sejam: mediação, competência interacional e multiletramentos. A primeira noção atenderia aos objetos-de-discurso *acréscimo* e *adicional*; a segunda, *autoconhecimento*, *protagonismo*, *autonomia*, *autoria*, *trabalho colaborativo* e *coconstruído*; e a terceira, *participação (social) crítica* (ALBUQUERQUE, 2022, p. 385).

Em defesa disso, o referido autor se afilia “a um paradigma vigotskiano” (2022, p. 385) ao mencionar o *acréscimo*, primeira noção, como as experiências anteriores do estudante no plano linguístico e no plano sociocultural. A segunda noção, *protagonismo*, *autonomia*, *autoria*, traz a questão da competência interacional, que ultrapassa a aprendizagem do individual para o coletivo, e o *trabalho colaborativo* e *coconstruído* diz respeito à interação dos sujeitos em sala de aula nos processos de ensino e de aprendizagem, em que se adicione conhecimentos linguístico-culturais ao repertório de tais sujeitos (2022, p. 385). A *participação (social) crítica*, terceira noção, relaciona a competência interacional com a noção de multiletramentos, “uma vez que cada prática social evocará certo tipo de letramento, e, por essa razão, mobilizará determinados usos linguístico-interacionais”. O autor ainda acrescenta que no contexto da Língua Adicional “atividades precisam se inserir muito mais no âmbito de um letramento ideológico (STREET, 1984), que abarca as práticas socioculturais dos sujeitos (STREET, 1995), do que na concepção de letramento autônomo (STREET, 1984)”.

Vê-se uma harmonia entre o linguístico e as práticas sociais, o que pode promover processos de ensino e de aprendizagem em que se perspetive “a língua-cultura e o sujeito” (2022, p. 385), atendendo às necessidades dos aprendizes em práticas sociais situadas, por exemplo.

Em consonância com o objeto-de-discurso *adicional*, Albuquerque (2022, p. 400) reúne “metapragmáticas mais consonantes com um ensino mais democrático, mais plural e mais agregador: este é o seu estatuto”, defendido pelo autor quando afirma que

tais metapragmáticas, justas com o/a aprendiz e atrativas para ele/a, respeita os múltiplos saberes de todos/as os/as atores/atrizes sociais, ao situar o/a professor/a como mediador/a e os/as estudantes como agentes na gerência de um saber a ser coconstruído nas instâncias das interações possíveis nos âmbitos da imersão e da não imersão (ALBUQUERQUE, 2022, p. 400).

As teses defendidas nos estudos comentados fornecem o amparo científico pela adoção do termo língua adicional. O aspecto sociocognitivista, que reúne objetividade e subjetividade, a importância do sujeito constituído também pelo seu discurso, bem como o *objeto-de-discurso adicional*, aponta para que o conceito Língua Adicional esteja totalmente alinhado com o aparato teórico traçado para esta investigação.

Além da defesa do termo LA que se assume, é oportuno, para esta tese, visitar conceitos de texto, de discurso e de gênero, uma vez que, ao tratar disso, presume-se a concepção de um sujeito construtor de sentidos, aquele que por meio de textos/discursos/gêneros, sejam orais ou escritos, mostra-se estratégico e atento à cena interativa.

3.3 Sentido textual: em direção à perspectiva do discurso e do gênero

Em razão da necessidade do homem em saber como se dá o conhecimento, o que é real e como esse conhecimento “entra” na mente, muito se teorizou sobre isso. Perseguiu-se a ideia de explicar “de que modo as coisas do mundo vão parar dentro da nossa cabeça” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 258), desde a formulação do conceito das ciências cognitivas clássicas, que inicialmente tentaram investigar a mente como sendo separada radicalmente do corpo, em seguida, como “um sistema de manipulação simbólica” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 265), até chegar ao conceito de que a cognição humana é um fenômeno inevitavelmente social e situado, em que corpo e mente são indissociáveis, o que se convencionou chamar de sociocognitivismo. É nesse último conceito, já sinalizado no capítulo anterior, em que esta pesquisa se ampara.

Apoiar-se em uma teoria como essa é aceitar que existe uma inter-relação complexa entre a cognição de dentro e de fora das mentes. É mais do que isso: é assumir que interno e externo estão em relação mútua. É aceitar ainda a condição situada da cognição para explicar, por exemplo, desempenhos diversificados de indivíduos em tarefas iguais, mas em contextos sociais diferentes (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007). É relevante, assim, considerar a interação

como evento linguístico e social em que ouvinte/leitor desempenham papel importante “no estabelecimento de interpretações e na sanção de sentido” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 281).

Sob essa perspectiva, recupera-se a indagação de Marcuschi (2007, p. 32) “como se constitui e caracteriza nossa inserção cognitiva no mundo mediada pela linguagem?” para fins de entendimento da cognição que, segundo esse autor, “diz respeito ao conhecimento, suas formas de produção e processamento [...]” (2007, p. 33). No entanto, Marcuschi (2007, p. 36) já adianta que não há clareza de como o processo interno (*intake*)¹⁶ da passagem de representações mentais para expressões linguísticas se dá, embora várias hipóteses tenham sido formuladas pelas Ciências Cognitivas ao longo dos anos.

Com o intuito de responder a essa pergunta, Marcuschi (2007) faz, inicialmente, uma observação importante acerca da linguagem, o que permite delinear a concepção de linguagem que o autor assume:

A linguagem não é um retrato do mundo e as palavras não são meras etiquetas dos objetos ou entidades a que se referem. Portanto, a primeira observação que faço é a de uma abordagem negativa à explicitude enquanto possibilidade intrínseca ao sistema linguístico. Este fato se deve muito menos a algum defeito da linguagem do que à sua radical condição simbólica, o que a constitui como semanticamente indeterminada e constitutivamente interativa ou *conversacional* (MARCUSCHI, 2007, p. 40-41).

A representação simbólica da linguagem proposta por Vigotski (1998) e redimensionada nos estudos da linguística textual de cunho cognitivista, sobretudo de Marcuschi (2007, 2008), revela uma linguagem não representativa especular do mundo, pois, se assim o fosse, haveria a possibilidade da mesma categorização para as coisas externas aos sujeitos do mesmo modo e, sabe-se, não é isso que ocorre. A não translucidez da linguagem categoriza “as coisas” do mundo de modo diferente, o que resulta na existência das diversas línguas e culturas. Em outras palavras, a linguagem simboliza o mundo a depender das crenças, dos valores, das ferramentas, das práticas culturais de maneira distintas para cada povo, o que inclui necessariamente o discurso e suas práticas.

A esse respeito, os estudos discursivos de Van Dijk (2004) trazem contribuição significativa na medida em que contemplam cognição socialmente situada, discurso e interação, concepções que vêm sendo discutidas no âmbito da teoria sociocognitiva, mas que, a partir desse autor, juntamente com Marcuschi (2007, 2008), recebem o olhar da linguística.

¹⁶ A palavra *intake* é atribuída a esse processo em trabalho sobre cognição e aprendizagem de línguas.

Para o entendimento de que forma se dá a execução e a compreensão dos sujeitos na interação, é necessário, então, observar como a tríade discurso-cognição-sociedade está relacionada, uma vez que “uma teoria sociocognitiva supõe que as estruturas sociais precisam ser interpretadas e representadas cognitivamente e que tais representações mentais afetam os processos envolvidos na produção e interpretação do discurso” (VAN DIJK, 2016, p. 9).

Esse autor teoriza sobre a interface cognitiva entre discurso e sociedade, postulando que

[...] em primeiro lugar, os usuários da língua são capazes de representar mentalmente eventos e situações sociais e falar *sobre* eles, o que é essencial tanto para a sobrevivência da espécie quanto para a interação na vida cotidiana (van DIJK, 2014). Ao mesmo tempo, sua fala é controlada por seus modelos de contexto subjetivos representando eventos e situações comunicativas e, pois, sociais, de tal modo que sua fala, e por consequência sua interação comunicativa, é *adaptada* ao ambiente comunicativo e social. Em outras palavras, assim definimos a base cognitiva dos aspectos semânticos e pragmáticos fundamentais do uso da língua e do discurso, através de uma interface que liga a natureza, as condições e o controle das estruturas discursivas aos eventos e situações representados do mundo social, por um lado, e mais especificamente com os aspectos sociais da situação comunicativa, por outro. (VAN DIJK, 2016, p. s13, grifos do autor).

Baseado nisso, o uso da língua e, conseqüentemente, o do discurso são efetivados em razão de aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Dessa forma, compreende-se que as interações sociais ocorrem e se constituem pela linguagem em contextos situados; compreende-se também que ela opera nas instâncias por meio dos textos.

Em se tratando dos estudos que permeiam o texto, nota-se que passaram por diferentes momentos, da teoria da frase à teoria do texto, com perspectivas e métodos distintos. Isso porque houve a necessidade de ampliação do objeto de estudo, no caso o texto, e o distanciamento da perspectiva teórico-metodológica do estruturalismo saussuriano (BENTES, 2005, p. 246).

Embora não haja consenso entre os autores sobre a cronologia dos acontecimentos, Bentes (2005) acredita ser possível distinguir três momentos no percurso das perspectivas teóricas sobre o estudo do texto.

O primeiro momento é caracterizado pela *análise transfrástica*, que parte da frase para o texto, já que alguns fenômenos, como a correferenciação, não poderiam ser explicados por teorias sintáticas ou semânticas: era necessário ultrapassar os limites da frase e investigar as entranhas textuais. O destaque dado, nessa fase, não respondeu a determinadas questões, como considerar, “na construção do sentido global do enunciado, o conhecimento intuitivo do falante acerca das relações a serem estabelecidas entre as sentenças, e o fato de nem todo texto

apresentar o fenômeno da co-referenciação” (BENTES, 2005, p. 249), o que propiciou o surgimento das *gramáticas textuais*, segundo momento da expansão desses estudos.

A elaboração das *gramáticas textuais* objetivava “refletir sobre fenômenos não explicáveis por meio da gramática sentencial” (KOCH, 1997, p. 68), já que se percebeu uma diferença de ordem qualitativa entre frase e texto. Nesse momento, abandonava-se a investida de análise da frase para o texto e priorizava-se a segmentação, a classificação, a unidade textual. Entendia-se que o texto era muito mais que um amontoado de frases e que sua compreensão e sua produção dependiam da competência textual dos falantes (KOCH, 1997, p. 69), competência essa que permitia aos falantes, por exemplo, o reconhecimento de um texto como conjunto de enunciados, conferindo-lhes a capacidade de distinguir um texto de frases aleatórias, de resumi-lo e de parafraseá-lo.

Apesar do avanço das pesquisas desse momento, algumas lacunas foram observadas, uma vez que “as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato” (BENTES, 2005, p. 249), e os estudiosos da área iniciaram a elaboração da *teoria do texto ou linguística textual*: surgia, então, o terceiro momento dos estudos voltados para o texto.

Essa perspectiva enveredava para a investigação da constituição, do funcionamento, da produção e da compreensão dos textos em uso (BENTES, 2005, p. 251). O escopo da investigação se estendia do texto para o contexto¹⁷ nesse período. O texto passou a ser entendido não mais como um produto pronto e acabado, mas como um processo em funcionamento.

Para chegar a essa fase de consolidação da linguística do texto, alguns autores foram responsáveis pelo seu desenvolvimento, construindo o conceito de texto e destacando categorias de análise desse objeto de estudo. Em ordem cronológica, resumidamente, sobressaíram-se (KOCH, 1997, p. 70): 1) **Roland Hawerg** concebia o texto como um fenômeno do *múltiplo referenciamento*, ou seja, era constituído por elementos de retomada a componentes já existentes no próprio texto, como forma de referenciá-los e substituí-los por meio de vários pronomes e expressões nominais, o referenciamento, portanto, era compreendido endoforicamente, no âmbito da tessitura concreta em si; 2) **Harald Weinrich** considerava as categorias gramaticais a base do tratamento textual para a construção de uma espécie de *macrossintaxe do discurso*. Definiu o texto como “uma sequência linear de lexemas e morfemas

¹⁷ O conceito de contexto aqui se relaciona às situações extralinguísticas (HALLIDAY; HASSAN, 1985).

que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto” (1997, p. 71); 3) **Wunderlich** evidenciou a pragmática nos estudos sobre o texto. Ressaltou questões voltadas para os atos de fala e para a interação face a face; 4) **Siegfried J. Schmidt** percebia o texto como expressão linguística num “jogo de atuação comunicativa”, em que a linguagem é entendida como sistema de atividades ou de operações, que realiza ações ordenadas com o intuito de conseguir determinado objetivo (KOCH, 2008, p. 19); 5) **Elisabeth Gülich** trouxe à tona estudos sobre os sinais de articulação do texto, os procedimentos de reformulação textual, a narrativa oral e a interação face a face (KOCH, 1997, p. 72); 6) **Beaugrande e Dressler** elaboraram os critérios ou padrões de textualidade (coesão e coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade), que constituem o texto em situações comunicativas determinadas. Além de esmiuçar cada fator do que se entendia por textualidade, os autores se dedicaram também ao estudo do processamento cognitivo do texto; 7) **Teun A. van Dijk** instituiu estudos que denominou *macroestruturas textuais* e *superestruturas* ou *esquemas textuais*, ocasião em que abordou questões sobre produção de resumos e sobre descrição de vários tipos de textos. Em seguida, dedicou-se ao estudo de estratégias de processamento textual e à compreensão do discurso. Além desses teóricos, Koch (1997, p. 73) destaca a contribuição de alguns autores funcionalistas para o desenvolvimento da linguística textual, como Halliday e Hassan, Danes, Firbas, Mathesius, Sgall, entre outros.

Frente a esse breve panorama, percebe-se o desenvolvimento, a ampliação e o surgimento de novos pensamentos acerca da concepção de texto. Isso remete a pelo menos três posições sobre esse objeto de estudo, segundo Marcuschi (2012, p. 22): 1) o texto definido como inerente ao sistema linguístico, que relaciona as sequências de frases aos elementos gramaticais para a constituição da unidade do texto; 2) o texto definido com critérios temáticos e transcendentais, que amplia a unidade linguística para a unidade comunicativa, ou seja, o encadeamento da comunicação está para além da estrutura linguística; 3) o texto como processo de mapeamento cognitivo, que “forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção” (MARCUSHI, 2012, p. 30).

Reverendo essas considerações, Marcuschi (2012, p. 31) trata o texto, a princípio, “como unidade comunicativa atual realizada tanto ao nível do uso como ao nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais”. Esse conceito foi posteriormente

aprofundado, dada a posição tomada pelo autor sobre a concepção de língua e, conseqüentemente, a de texto.

Sobre a língua, Marcuschi (2008, p. 60) a concebe como uma “atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e uma atividade sociointerativa”. Isso indica tratar-se de um fenômeno amplo, observado pelo seu aspecto sistemático, bem como pelo seu funcionamento social, cognitivo e histórico, que produz sentido de forma situada. Assim, o autor conceitua língua “como atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. É um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (2008, p. 61). Essa concepção não ignora aspectos do sistema linguístico, mas explicita que as formas só fazem sentido quando estão posicionadas em contextos sociointerativos pertinentes.

A partir dessa concepção, o autor delinea o texto (oral, escrito, imagético etc.), então, numa perspectiva sociointerativa, em que considera tanto o aspecto organizacional quanto o aspecto de funcionamento sob o prisma enunciativo. Significa dizer que a interlocução ocorre de maneira processual, por meio da relação entre os indivíduos e a situação discursiva.

Nessa mesma direção, Koch (2009, p. 19) reforça a concepção sociointeracional da linguagem, na qual os sujeitos sociais são ativos em uma atividade sociocomunicativa. Esse posicionamento leva a autora a entender os textos como resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente ativos, que coordenam suas ações para determinado fim, levando em conta as condições de realização da atividade verbal. Koch (2008, p. 27) conceitua texto, então, como:

Uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf. Koch, 1992).

A constituição do texto, assim compreendida, resulta da atividade comunicativa na qual vários fatores são envolvidos para a construção do sentido. É a partir da atualização do texto, portanto, que o sentido se revela na atividade de interação.

Por essa linha de pensamento, e evidenciando a questão do discurso na tessitura do texto, Ramos (2007, p.16) ressalta os *sentidos* provocados pelo processo de produção textual no jogo interativo, visto que os interlocutores não precisam compartilhar das mesmas interpretações, em virtude do conhecimento prévio de cada ator na cena enunciativa.

Entendendo que o conceito de texto está intimamente ligado à concepção de língua e de sujeito, a depender dessa concepção, o texto é concebido sob diferentes aspectos. Koch (2009,

p. 16-17) apresenta três perspectivas de língua, de sujeito e, conseqüentemente, de texto como ponto de partida para evidenciar sua posição teórica: 1) na língua concebida como representação do pensamento, o sujeito é dono de si, de suas ações e de seus dizeres, o que potencializa sua condição de produtor de texto, de autor absoluto. O leitor/ouvinte, nesse caso, é mero espectador, e o texto, um produto racional do autor; 2) na língua concebida como código, o sujeito é ora o emissor, quando na condição daquele que transmite uma informação, ora é o receptor, quando na condição de quem recebe a informação. O texto é, portanto, o produto dessa codificação entre emissor e receptor a partir do código, no caso, a língua; 3) na língua concebida como interação, os sujeitos são atores/construtores sociais em constante construção no *lugar* de interação, o texto. É nele que o dito e o não dito podem ser vislumbrados, levando-se em consideração o contexto, os participantes e a atividade interativa.

Ancorada nessa última concepção, Koch (2009) entende que o *sentido* de um texto é elaborado na interação texto-sujeitos. Já a compreensão é uma atividade interativa complexa, produtora de sentidos, que se realiza a partir de elementos linguísticos, de um conjunto de saberes e de reformulação no evento comunicativo.

Essa atividade interativa, na visão da autora, é uma espécie de “jogo da linguagem”, constituído pelas seguintes peças: 1) o produtor/planejador, que busca alçar seu propósito de dizer por meio de estratégias de organização do texto, oferecendo ao interlocutor pistas para a construção dos sentidos; 2) o texto, que se organiza a partir das escolhas do produtor, estabelecendo, dentre as várias possibilidades que a língua oferece, limites para as possíveis leituras; 3) o leitor/ouvinte, que vai operar na construção dos sentidos a partir das características do texto, das pistas oferecidas por ele e do contexto instaurado. Assim, esse evento postula uma perspectiva dialógica de atuação de atores socialmente situados em um dado contexto.

Alinhada a essa ideia de que *todo texto é uma atividade social*, Antunes (2010, p. 31) pontua três aspectos sobre a noção de texto: o primeiro evidencia a questão da intencionalidade do texto no percurso da interação, já que, segundo a autora, os atores vão emitindo instruções oportunas para que os interlocutores captem e identifiquem o que está sendo negociado. Com isso, o texto vai fluindo nessa interação, a partir de uma finalidade ou intenção. O segundo aspecto mencionado, que deriva do primeiro, envolve o interlocutor, ou seja, a figura do outro sempre está presente, ou na interação face a face ou não. Como terceiro aspecto, a autora aponta para a *orientação temática* desenvolvida no texto, defendendo que é a partir de uma ideia central ou um tema que o texto se constrói.

Sobre esse último aspecto, Antunes (2010, p. 34) explicita o tema como responsável pelo reconhecimento do objeto texto. Para isso, a autora revisita as sete propriedades de textualidade conceituadas por Beaugrande e Dressler (1981), reordenando-as para fins de distinção entre as que considera propriedades realmente do texto (coesão, coerência, informatividade e intertextualidade) e as que são *condições de efetivação do texto* (intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade), ou seja, referem-se aos interlocutores.

No que tange a esses critérios de textualidade, de acordo com a autora, é importante destacar que: 1) a construção e a produção de sentidos decorrem de *sistemas de conhecimento* e de *estratégias de processamento*; 2) recorre-se a quatro conjuntos de conhecimentos para o processamento textual (conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento referente a modelos globais de texto, conhecimento sociointeracional) (ANTUNES, 2010, p. 41); 3) utilizam-se os *modelos globais de textos* nas ações de linguagem concretas, modelos já convencionados socialmente.

Sob o prisma da perspectiva sociointerativa, Marcuschi (2008, p. 75-77) relembra que a produção de um texto *não é uma atividade unilateral* e que ativa “estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos”. Significa dizer que o texto é concebido em um processo interlocutivo, constituído na relação dos indivíduos com a situação discursiva, ou seja, uma sequência de enunciados que abarca aspectos linguísticos, discursivos e sociocognitivos.

No âmbito do aspecto discursivo, é pertinente ressaltar que o autor (2008, p. 81) não distingue de forma rígida texto e discurso, dada a condição de condicionamento mútuo entre os dois numa atividade enunciativa. Para isso, recorre à posição de Coutinho (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 82), que configura o discurso, neste caso, como o “dizer”, a enunciação, e o texto, a esquematização desse dizer. Entre os dois, o *gênero* é aquele que acomoda a atividade enunciativa.

Vale destacar que Marcuschi (2008) acrescenta, a essa relação, a questão do contexto como aquele que é fonte de sentido. Assim, o autor entende que o texto se ancora no contexto situacional, por meio de um gênero que produz um discurso, ao tempo que se relaciona com os elementos internos do próprio texto. Logo, o texto possui relações situacionais e cotextuais (MARCUSHI, 2008, p. 87).

Essa mediação pelo gênero se realiza a partir do entendimento do autor de que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (2008, p.154), o que permite atestar que fazem parte do cotidiano e são imprescindíveis nos eventos

comunicativos. Entende-se, dessa forma, que os gêneros fazem parte das práticas sociais dos indivíduos.

Nessa direção, salienta-se a importância de estudos sobre os gêneros, em que Bakhtin (2003) é primordial na concepção desses artefatos linguísticos. Por isso, é pertinente mencionar o conceito de dialogicidade, pois Bakhtin, em teoria seminal sobre gêneros, já dimensionava o papel da linguagem nas relações interacionais.

De acordo com Machado (1999, p. 225) “Bakhtin concebeu o ato do diálogo como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social, interativa, sendo por ela determinado”. O dito é regulado pelo “lugar de onde se diz”, o que resulta na singularidade de cada enunciado. Assim, o dialogismo é entendido “como visão de mundo construída *com a linguagem através* dos sistemas de signos” (MACHADO, 1999, p. 229). Essa visão é reforçada por Cavalcante *et al* (2019) quando trata das propriedades do texto:

Comungamos com o dialogismo bakhtiniano a ideia de que o texto acontece concretamente como evento enunciativo e pensamos que as relações de sentido que o instituem como unidade de coerência são um simulacro. Tais relações de sentido se instauram, em incessante negociação, pela atividade interativa dos interlocutores na situação comunicativa particular, pelos indícios cotextuais integrados ao contexto sociocultural, pelas determinações do gênero, pelas ligações intertextuais e pela contenda argumentativa que orienta essa negociação (CAVALCANTE *et al*, 2019, p. 25).

Os autores se baseiam no conceito de dialogismo de Bakhtin para entender os espaços textuais, que são atos dialógicos, cujos sentidos são instaurados pela interação, pela negociação e pelas determinações do gênero. Significa ir além das instâncias da materialidade do texto, considerando “papéis sociais que os interlocutores assumem, as coordenadas dêiticas de pessoa, tempo, lugar e modo em cada campo mostrativo instaurado pelo texto” (CAVALCANTE *et al*, 2019, p. 32), ou seja, consideram-se aspectos sociointeracionais e discursivos.

3.4 Gênero e Discurso: duas perspectivas linguísticas em concordância

Os gêneros da linguagem ganharam um lugar de destaque nas investigações científicas a partir da metade do século passado, mas continuam ainda sendo de grande interesse atualmente. Ora voltados para a face da tessitura textual – gêneros textuais –, ora para o plano discursivo – gêneros discursivos –, as investigações nos campos teóricos impactaram

sobremaneira áreas como a da pedagogia linguística, emblemática na utilização dos gêneros como recurso didático de excelência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), inicialmente em contexto de ensino e de aprendizagem de L1 e, posteriormente, no de L2.

Embora haja ainda polêmica em torno de gênero textual e gênero discursivo, tradicionalmente tem-se atribuído ao primeiro o estatuto de objeto da Linguística Textual, apontando-se para análises de aspectos da estrutura, como referenciação, paralelismo, formato etc. Já em relação ao segundo, afirma-se pertencer aos campos que envolvem os estudos discursivos, com destaque para a Análise de Discurso Crítica, em que se investigam outros aspectos, como ideologia, vozes, relações de poder, hegemonia, apesar de se reconhecer que os elementos estruturais constituam o ponto de partida para o alcance do discurso.

Como um dos objetivos desta pesquisa não é tratar da polêmica terminológica, mas incluir os gêneros como recurso metodológico em contexto de LA, importa como *input* tanto elementos composicionais da estrutura do português brasileiro, como do plano discursivo, por se entender que há uma relação dialética entre ambos os planos. Em outras palavras, a estrutura não compõe o texto sem os sentidos que estão no discurso, assim como o discurso não se materializa senão na estrutura textual. Em razão disso, defende-se que o qualificador proposto por Oliveira e Paiva (2019) atende ao escopo do entendimento sobre gênero aqui adotado, não na compreensão de uma visão reducionista da discussão, mas na percepção de que tal termo adequa-se ao aporte teórico-metodológico desta pesquisa, como justificado anteriormente.

Oliveira e Paiva (2019, p. 67-70) defende o conceito de gêneros da linguagem, em substituição a gêneros discursivos ou textuais, como alternativa para resolver a questão terminológica problematizada no Brasil. Para tanto, a autora retoma seu próprio conceito de linguagem, como um sistema dinâmico e complexo, involucrado por processos *bio-cognitivos, sócio-históricos, políticos-culturais*, que permitem a reflexão e a ação dos sujeitos na sociedade. E o ato de agir na sociedade se dá com gêneros materializados, seja por meio de textos, seja por meio de outros sistemas semióticos. Isso implica entender a linguística, portanto, como a ciência que estuda as várias linguagens humanas, de acordo com a autora.

Ao desenvolver e justificar a proposta de gêneros da linguagem, Oliveira e Paiva (2019) pontua o seguinte: 1) a diversidade do termo gênero acaba promovendo um problema, como a disputa por *determinadas denominações*; 2) a opção por gêneros da linguagem funcionaria como um *termo guarda-chuva*, que abarcaria texto, discurso e outros modos semióticos; 3) gêneros da linguagem acolhem, além do textual e do discursivo, gêneros não verbais; 4) a perspectiva da linguagem é da complexidade, já que é constituída “por vários modos de

expressão e cada um desses modos está em interação com o outro na tarefa de produzir sentido, ou seja, na semiose” (OLIVEIRA E PAIVA, 2019, p. 68).

Em todo caso, não é mais ponto de discussão o tratamento, a importância e a necessidade de se investigar os gêneros, principalmente seu uso e sua circulação nas várias práticas sociais. Compreender isso é dar continuidade, reformular e ampliar os estudos trazidos por Bakhtin (2003), pedra fundamental do conceito de gênero.

Para esse autor, os gêneros orquestram a comunicação, pois se fala a partir deles, com formas de enunciados “relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Assim, em atividades humanas, seja qual for a esfera, os gêneros organizam a comunicação, dada sua forma, seu propósito, sua especificidade. É o que conduz à produção de sentidos, às relações dialógicas adequadas a determinados contextos. Estão intimamente ligados ao processo de interação entre os sujeitos, o contexto e o propósito dos enunciados.

E a cada movimento, transformação nas atividades humanas, por ocasião das novas tecnologias, por exemplo, “os gêneros vão mudando e cada vez mais se ampliando de acordo com o redimensionamento das esferas sociais, porque eles representam a concretização dos textos” (RAMOS, 2007, p. 26). Essa dinâmica revela a complexidade dos gêneros, o que não cabe rotulá-lo de maneira simples e encaixada, tampouco ter uma compreensão ingênua e limitada sobre seu uso.

A respeito dessa dinamicidade, vale lembrar que os gêneros, por se constituírem na e pela relação sociodiscursiva dos sujeitos, “são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 161). Com isso, os modos de falar, de agir, por meio dos gêneros, requerem uma posição atenta dos sujeitos em quaisquer práticas sociais.

Resgatando as palavras de Fiorin (2011, p. 28) sobre como “os gêneros são meios de apreender a realidade”, esse autor postula que se fala e se escreve por meio dos gêneros, abarcando todas as modalidades. Isso partilha com o pensamento de que eles se efetivam nas diversas atividades e esferas. E à medida que surgem novas formas de práticas socioculturais, novos gêneros também surgem, transformando os já existentes, ou ainda se hibridizando com eles. Como se percebe, podem ser mutáveis, adequando-se a novas relações interativas e socioculturais.

Ramos (2007) ratifica isso ao expressar a função sociocultural dos gêneros, que envolve aspectos discursivos, ideológicos no conjunto de práticas sociais. São social e historicamente

situados; consolidam e constroem práticas, por isso são estáveis, mas não imutáveis. Com essa ideia de gênero, a autora compreende o texto como:

forma conceitual voltada, sobretudo, para as manifestações da modalidade oral ou da escrita da língua. Por isso, a tessitura está presente em todos os gêneros, isto é, a organização estrutural reside em qualquer manifestação linguística com fins comunicativos sociopragmáticos (RAMOS, 2007, p. 21).

Ao assumir essa atitude, a autora ressalta que os gêneros não são apenas formas, embora necessitem de textualidade para acontecer, são configurados por discursos, não de maneira abstrata, mas entendidos como ação social. Já os textos, eles são o lugar onde se percebe o discurso e onde se realizam os gêneros. Assim, a relação entre texto, gênero e discurso é, segundo Ramos (2007), de integração.

Bazerman (2006, p. 31), por seu turno, postula o reconhecimento dos gêneros emergidos em processos sociais, “em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Isso vai dando forma a atividades sociais, o que permite a criação e a mudança de papéis sociais nessas atividades.

Esse autor lembra que os gêneros estão para além da questão textual, pois tipificam muitas coisas, atraindo atenção e ação de sujeitos para determinada atividade. Assim, o foco do gênero não pode ser só o textual, mas um conjunto de aspectos que se sobrepõem a isso.

É fato que os gêneros são reconhecidos, à primeira vista, por suas características e funções justamente porque fazem parte do mundo. Contudo, é importante salientar como eles podem ser recepcionados de forma diferente por sujeitos também diferentes em práticas situadas. Com isso, podem-se perceber variações na situação e na interação com os gêneros (BAZERMAN, 2006).

Dada essa variação na recepção, como dar um tratamento ao gênero, então, quando utilizado como recurso pedagógico? Primeiro, é preciso levar em consideração que todo gênero pode variar em especificidades de conteúdo, situação e intenção do autor que o produziu. Segundo, em que pese essa variação, ainda assim haverá o reconhecimento de um determinado gênero e de seu uso. Terceiro, a compreensão geral do gênero pode mudar ao longo do tempo, conforme mudanças de padrões sociais. A partir disso, convém recorrer a abordagens que permitam procedimentos analíticos de gêneros colocados na condição de recurso pedagógico.

Em razão disso, cabe retomar as concepções sobre discurso e sua relação com gênero e texto trazidas por Fairclough (2003). Nas palavras de Resende e Ramalho (2006),

Fairclough (2003a) postula uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente. A análise discursiva é um nível intermediário entre o texto em si e seu contexto social – eventos, práticas, estruturas. Então, a análise de discurso deve ser simultaneamente à análise de como os três tipos de significados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos ligam o texto a outros elementos da esfera social – as relações internas do texto e suas relações externas [...]. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 61).

Para a compreensão da correspondência de que trata as autoras, é preciso destacar que “a semiose como parte da atividade social constitui gêneros discursivos. Os gêneros são as maneiras diversas de agir, de produzir a vida social semioticamente.” (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 310), o que são, em princípio, realizados nos significados e nas formas acionais de textos ligados a práticas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011). Contudo, as autoras alertam que

Em ADC, é muito importante que se faça distinção entre os conceitos de gêneros discursivos e de textos empíricos. Gêneros referem-se sempre a um potencial abstrato, mesmo quando se fala em gêneros situados. A materialização desse potencial só acontece em textos concretos (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 65).

Vê-se, então, a potencialidade de se analisar textos concretos tendo em vista que isso “nos ajuda a compreender gêneros não apenas segundo *a organização estrutural da mensagem*, [...] mas, sobretudo, segundo as maneiras pelas quais a mensagem contribui para negociação de relações sociais entre os/as participantes do discurso [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 59, grifos das autoras).

3.5 O Lugar do Texto nas perspectivas do gênero e do discurso no ensino de Língua Adicional (LA)

Aprendizes em contexto de ensino de língua adicional (LA) devem ter acesso a práticas orais e escritas da língua-alvo, inclusive quando essas estiverem associadas a outras modalidades linguísticas, a imagética por exemplo, para que se promova a construção de sentidos nas atividades interacionais. Para tanto, é necessária a imersão em processos linguístico-culturais a que falantes de L1 são submetidos naturalmente. E para que a

aprendizagem de LA seja bem-sucedida, é importante destacar aspectos que permeiam seu ensino: 1) o professor de LA deverá ter formação científica, com conhecimentos teóricos de língua, cultura e áreas afins a esse ensino; 2) a metodologia utilizada pelo professor deverá abarcar técnicas e recursos apropriados para o ensino do conteúdo, a depender do público-alvo e do espaço (formal ou não) de aprendizagem; 3) o acesso dos aprendizes à fala e à escrita deverá estar associado a referências socioculturais da língua-alvo; 4) os aprendizes devem necessariamente ter seu espaço de fala, constituindo-se como sujeitos parceiros desse espaço interacional de trocas e negociações.

Destacar a formação do professor, primeiro aspecto citado anteriormente, é fundamental para a construção de sua prática pedagógica, pois, ao ter acesso a teorias e estudos linguísticos, culturais e áreas diversas que dialoguem com o ensino da LA, esse profissional também irá se apropriar de procedimentos metodológicos, técnicas e recursos diferentes para o ensino dessa língua.

Levar em consideração o público-alvo e o espaço onde se realizará o ensino permitirá melhor adequação da metodologia a ser utilizada, segundo aspecto a ser ponderado nesse processo, de modo a estar consoante com as demandas desse público adotando metodologias assentadas em uma agenda de procedimentos atuais. Além disso, é preciso considerar o nível de conhecimento dos aprendizes em relação à língua adicional, se é básico, intermediário ou avançado, em referência geral. Isso conduzirá as escolhas pedagógicas do professor e, conseqüentemente, o avanço na aprendizagem da língua-alvo.

Potencializar o acesso à fala e à escrita do aprendiz de uma língua adicional é condição *sine qua non* para que o processo ocorra de modo satisfatório. Isso porque o tratamento dado ao ensino de outra língua implica outras práticas (RAMOS, 2017, p. 20). Primeiro pelo fato de que, obviamente, a língua-alvo não é a primeira a que o aprendiz teve acesso. Segundo porque a seleção de técnicas e de recursos apropriados deve contemplar o *syllabus*: conteúdo e ordem dos conhecimentos linguístico-culturais (RAMOS, 2017). Assim, associar a língua às práticas sociais no ensino de uma LA é fator essencial para sua aprendizagem.

Para essa associação, é imprescindível a adoção de uma concepção de língua que permita a compreensão do funcionamento do sistema linguístico aliado a práticas sociais e aos processos de ensino. É a partir dessa concepção que teorias cognitivistas são fundamentos e abordagens de ensino formuladas.

Nessa perspectiva, destaca-se a abordagem sociointeracional, baseada nas ideias de Vigotski (1998), sobretudo na teoria sociocultural – TSC, e, considerando o nível cognitivo do

aprendiz, como a que mais responde às condições de ensino de língua adicional, caso se leve em conta o espaço de aprendizagem como um lugar interativo, já que a interação é o ponto crucial dessa abordagem e, em decorrência disso, suas técnicas apontam na direção da inclusão do aprendiz nas práticas socioculturais de uma comunidade. Isso não implica negar a importância de se aprender o sistema linguístico, uma vez que a constituição estrutural é parte essencial da língua, muito menos excluir a oferta de modelos comunicativos. A compreensão aqui é de que ambos vão estar associados, efetivamente, a contextos situacionais e culturais de uso efetivo, apresentados nas instâncias de interação da sala de aula, em negociação nos processos de ensino, por parte do professor, e de aprendizagem, por parte dos alunos. Os aprendizes são acionados na e pela interação: ao tempo que agem ao falar são provocados por um interlocutor, propiciando, dessa forma, um processo dialógico, que está para além do ato de simplesmente comunicar-se. A interação, nesse caso, “é vista como algo social e não como questão unicamente cognitiva, que reside apenas na mente do indivíduo” (RAMOS, 2014, p. 151). Ela está amalgamada numa perspectiva do que se tem denominado de cognição social; o sujeito-aprendiz não é *per se* um conhecedor, ele o é pelas regras sociais estabelecidas que o incluem como negociador com os pares ao categorizar o mundo que não está organizado *a priori* (MARCUSCHI, 2007).

Esse é o fundamento para o relevante papel da interação como gerador de oportunidades de aprendizagem de uma língua. Os aprendizes podem refletir sobre a língua a partir de práticas sociais, percebendo suas lacunas e seus avanços, paulatinamente, no uso da língua-alvo. Assim se dá a construção do conhecimento no ato interacional, atentando-se para as estruturas linguísticas engajadas em uma prática social e para a funcionalidade do texto em uma perspectiva multimodal em contextos de uso.

Mas essa concepção nem sempre é vista ou percebida em materiais de ensino de LA, por exemplo. Pelo contrário, a tendência em utilizar apenas estruturas gramaticais como foco do ensino da língua, desprezando a contextualização, há muito vem sendo observada em materiais didáticos para o ensino de português a falantes de outras línguas, apesar do avanço das pesquisas no que tange ao ensino de LA. É o que aponta a análise de Carvalho e Ramos (2009, p. 179-80) ao evidenciar, em manuais de ensino de língua portuguesa para esse público-alvo, a desconsideração do texto oral como unidade discursiva e a ênfase dada à abordagem estruturalista, em que o papel dessa modalidade textual é reduzido a apresentador de estruturas linguísticas para apreensão de regras gramaticais.

A abordagem revelada no tratamento do texto oral também aparece no texto escrito, segundo as autoras. O reducionismo e o pretexto para o conteúdo gramatical são o teor de textos artificiais, com propósitos limitantes de ensino. Isso desconsidera o aprendiz como um potencial leitor-escritor, aquele que deveria estar agregando e ampliando aspectos culturais, variações linguísticas, regras pragmáticas e sociais da língua-alvo (CARVALHO; RAMOS, 2009, p. 181).

Além da abordagem estruturalista indicada na análise de manuais didáticos, Carvalho e Ramos (2009) demonstraram a tendência dos conteúdos didáticos à abordagem comunicativa, vista na necessidade de ir além da estruturação de sentença e de promover a contextualização oral. O intuito de fomentar habilidades de compreensão e de produção na oralidade e na escrita é postulado, contudo, tão somente nos diálogos apresentados no material analisado e que ainda aparentaram a superficialidade de construções forçadas, apenas para fins didáticos, de acordo com o que observa as autoras. De qualquer modo, a tentativa na direção dos usos linguísticos dessa abordagem se mostrou, como bem destacam, “[...] num esforço maior de contextualização, o que inclui, entre outros aspectos, uma linguagem mais adequada à situação de fala representada, bem como um tratamento menos centrado na reprodução automática de estruturas” (CARVALHO; RAMOS, 2009, p. 182).

Apesar do avanço da abordagem comunicativa, com a inclusão de textos-modelo sobre situações cotidianas, esse recurso pedagógico é tratado como um produto a ser compreendido em suas informações explícitas, o que significa dizer que não se consideram outros elementos que lhe conferem o estatuto de gênero, e, portanto, não contempla todos os aspectos envolvidos na instância interacional.

A concepção de texto como parte do processo interativo surge somente com o advento de pedagogias que enalteçam a participação do aprendiz como elemento integrante do processo de aprendizagem, como agente coconstrutor de seu próprio conhecimento. Isso implica mudança epistemologicamente diferente do trato que o comunicativismo atribuiu ao texto, o que veio a ocorrer com o surgimento de uma abordagem fundamentalmente interacional: abordagem sociointeracional.

Sobre o tratamento dado ao texto nessa abordagem, é importante destacar que, de acordo com Ramos (2014, p. 150), o texto exerce o papel de contextualizar e apresentar a realidade sociocultural, o que permite o envolvimento do aprendiz com o tema e, por consequência, a manifestação de reações e opiniões. Isso norteia a compreensão de que o texto está para além

de um modelo estrutural, utilizado, muitas vezes, no ensino de língua como pretexto para a aprendizagem gramatical, conforme mencionado anteriormente.

Vê-se dessa forma que as diferenças entre as abordagens relativas ao texto não residem propriamente nele como recurso didático, mas na concepção epistemológica que dele se tem, com desdobramentos para a conduta metodológica da sua aplicação que, ora pode estar focado na apreensão das estruturas (Estruturalismo), ora na perspectiva de modelo e no nível da compreensão do dito (Comunicativismo), ou ainda na complexa relação entre os elementos linguísticos e extralinguísticos (Sociointeracionismo).

Antunes (2010, p. 40) também ressalta a importância do objeto texto no ensino de língua. Essa relevância ocorre, segundo a autora, por se entender que

[...] o texto, suas leis, suas regularidades de funcionamento, seus critérios de sequenciação e boa composição precisam ser o centro dos programas de ensino de línguas, se pretendemos, de fato, promover a competência das pessoas para a multiplicidade de eventos da interação social (ANTUNES, 2010, p. 40, grifos nossos).

Essa declaração é pertinente e oportuna por, pelo menos, três razões: 1) o texto não pode ser ensinado apenas por seu caráter linguístico-estrutural; 2) há uma gama de conhecimentos envolvidos num evento de interação social, em que se observa a diversidade e a competência dos indivíduos na produção de sentidos por meio de textos; 3) o ensino de línguas que dá ênfase somente à estrutura linguística não contribui para a proficiência de seus aprendizes como novos produtores da língua-alvo.

A propósito da noção de ser proficiente ou competente em uma língua adicional à luz da abordagem sociointeracional, Ramos (2007, p. 202) esclarece que o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de aprendizes se constroem no momento da interação, em contextos socioculturais, de forma gradativa. Por esse viés, entende-se que a proficiência está intimamente ligada aos gêneros, quanto mais se conhece e se produzem textos com perspectiva nos gêneros, mais proficiente é o aprendiz. Não significa dizer, alerta a autora, que para ser proficiente seja necessário só reconhecer ou entender gêneros em sua formatação: o ambiente sociointerativo e as práticas discursivas alinhadas à produção dos gêneros, com sua finalidade, portanto, funcionalidade, é que irão conduzir à proficiência.

Assim, a concepção de texto, na perspectiva do gênero e do discurso, não pode ser entendida sem se considerarem os elementos que compõem tanto a materialidade da produção em si como da situação enunciativa (BAKHTIN, 2003); o sujeito cognitivo socialmente situado

é um dos elementos essenciais nessa composição, tendo em vista que numa perspectiva interacional, portanto em abordagem sociointeracional de ensino, o texto só é possível como um processo que envolve os potenciais interlocutores para lhe atribuírem sentidos. Tratar de sujeitos nessa perspectiva é, antes de tudo, considerá-los sob o campo da cognição, essa entendida na relação dos sujeitos e suas práticas sociais.

Trabalhar pedagogicamente com textos nas perspectivas dos gêneros e do discurso em ambiente de letramento não é novidade. Contudo, é significativo lembrar as palavras de Ramos (2007, p. 41) de que esse acréscimo é complexo, quando “contemplado como recurso metodológico”. Isso porque, ao utilizá-lo desse modo, criam-se oportunidades de visualização de práticas particulares de interação de sujeitos, de suas representações sociais e de mundo, de conhecimentos prévios e de suas identidades, mas exige um profissional preparado para expor aos seus aprendizes as manifestações de linguagem que façam sentido para inserção em contextos de prática na cultura-alvo, exigindo a compreensão de que esses artefatos culturais são mais que formato, pois a funcionalidade é o ponto mais relevante para as inclusões.

Alinhada a essa compreensão, tratar o texto na perspectiva do discurso e do gênero foi essencial para esta pesquisa. Isso porque, nos textos produzidos pelos sujeitos-aprendizes do curso, os estilos, as maneiras de ser, as identidades (FAIRCLOUGH, 2012 [2005]) perspectivaram sujeitos posicionados diferentemente frente à representação da vida social, agora na condição de imigrantes. Assim, as análises se tornaram reflexivas, quando as vozes dos sujeitos revelaram a condição de seres agentivos. Para exemplificar, podem-se mencionar os “gêneros reguladores da ação e da interação” (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 315) nas aulas de português brasileiro como língua adicional (a língua-alvo, a interação entre pares e a produção textual das atividades propostas); os discursos sobre si e sobre a condição de imigrante e de falante de português (as representações de mudança de vida, de país, de língua, de si e de brasileiros) e os estilos que devem assumir na nova ordem, a condição de imigrantes, de professores, de trabalhadores da iniciativa privada no Brasil. É preciso considerar, dessa forma, “como esses gêneros, discursos e estilos são reestruturados, em meio às áreas da vida social. O discurso e o gênero de negociação, por exemplo, fluem na vida familiar, militar, política e econômica” (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 315-316).

Do que foi dito neste capítulo, pode-se perceber a indissociação entre texto, gênero e discurso. Embora faces diferenciadas, todos os três estão amalgamados para a constituição da linguagem, essa vista como fundamental para a construção dos sujeitos e de suas interações sociais. Desse modo, o complexo e inquebrável relacionamento entre texto, gênero e discurso

constituem os modos de ser, de representação e de ação social, imprescindíveis ao contexto tanto de L1 como de LA, nesse em que é redimensionado para fins pedagógicos, mas sem perder a sua essência garantidora do acesso dos sujeitos-aprendizes às práticas socioculturais.

3.6 Conclusão do Capítulo

O presente capítulo apresentou concepções de texto, discurso e gênero da linguagem redimensionadas para o contexto de língua adicional. Por essas razões, tornou-se necessário esclarecer: 1) a escolha da terminologia Língua Adicional; 2) a compreensão do que vem a ser texto, gênero e discurso e de que modo essa tríade passa a assumir um estatuto de recurso didático concorrente para o entendimento da formação de um sujeito-aprendiz agente da construção de si e de seu conhecimento na língua-alvo, foco deste estudo. As decisões aqui tomadas se alinham às recentes defesas do texto como evento construído nas instâncias interacionais para atribuição de sentido(s) que ele possibilita depreender das negociações entre os interlocutores do discurso (CAVALCANTE *et al*, 2019), esse entendido como ação responsável pela garantia compartilhada desses sentidos, e dos gêneros da linguagem, como artefatos culturais e funcionais que permitem tais interações. Além disso, optou-se pelo termo Língua Adicional, por esse estar em consonância com agendas linguísticas de um mundo atual globalizado.

CAPÍTULO 4 – ENTRELAÇANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa se iniciou com um projeto de extensão intitulado “Ensino de português para estrangeiros (imigrantes)”, que visava à oferta de um curso básico de língua portuguesa em contexto de uso para imigrantes em condição de vulnerabilidade social, provindos da Venezuela. Essa ação pedagógica foi desenvolvida na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, com aulas de português brasileiro ministradas a partir de uma abordagem predominantemente sociointeracional, que prestigia o trabalho de ensino de língua tendo como recursos gêneros da linguagem.

A primeira edição funcionou por dois semestres (2/2017 e 1/2018) nas dependências da Escola Normal Superior – ENS, situada em Manaus/AM, aos sábados à tarde, e atendeu a 114 alunos estrangeiros. As aulas foram ministradas por três alunos-bolsistas do curso de Letras (ENS/UEA) e dois voluntários também do curso de Letras, conforme planejamento e material organizado pelas duas coordenadoras do projeto. Com o aumento da demanda, principalmente de venezuelanos em condição de refúgio, o curso teve sua continuidade aprovada pela Pró-reitoria de Extensão por mais um ano (2/2018 a 1/2019). No segundo semestre de 2019, uma parceria foi firmada com o ACNUR – Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados Escritório do Brasil – de Manaus para levar o curso a venezuelanos em situação de refúgio e, mais uma vez, um novo edital permitiu a continuidade do projeto. As aulas começaram a ser ministradas, então, fora das dependências da Universidade: no Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados; no Centro de Apoio e Referência a Refugiados e Migrantes – CARE; no Clube de Mães da Aparecida, uma turma em cada local, uma vez por semana (quintas, sextas-feiras e sábado), e contaram com a participação de três bolsistas e três voluntários da UEA.

Este era o primeiro objetivo para o qual esta pesquisa estava voltada: avaliar *in loco* o curso. Mas, devido à inesperada pandemia da covid-19, o projeto foi suspenso e não houve condições de viabilizá-lo nem de forma remota, dada a situação socioeconômica dos participantes e a falta de acesso à internet. Em razão disso, houve a necessidade de mudar o contexto da pesquisa. Criou-se um curso, em ambiente virtual, da Casa Brasil¹⁸ em parceria com a Embaixada da Venezuela em Brasília, para migrantes venezuelanos residentes no Brasil. As aulas aconteceram nas segundas e quartas-feiras, das 18h30 às 20h, no período de novembro de 2021 a março de 2022, totalizando 60h.

¹⁸ A Casa Brasil é uma instituição privada de ensino do português brasileiro como segunda língua a falantes de outras línguas. Tem endereço fixo na cidade de Brasília, com oferta de cursos virtual e presencial.

Ressalta-se que, embora o projeto inicial tenha sofrido alteração em relação aos colaboradores, não houve mudança no seu escopo teórico-metodológico, permanecendo as ideias a serem desenvolvidas no outro contexto, bem como o aporte de teorias e metodologias pensadas anteriormente. Dessa forma, esta pesquisa continuou exequível. Primeiro, porque analisa os processos de ensino e de aprendizagem dos imigrantes em contexto de imersão. Segundo, porque traz à tona as vozes de sujeitos envolvidos no curso. Terceiro, porque permite a visibilidade de sujeitos na perspectiva sociocognitivo-discursiva por meio de suas produções textuais que, de modo direto e indireto, conferem autoria aos seus produtores. Justifica-se, dessa forma, como possível fonte de consulta para pesquisas posteriores.

Para alcançar os objetivos propostos mencionados no prólogo, este capítulo tece o caminho da investigação. Parte da escolha pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativista na manifestação da biografia linguística (4.1); justifica a triangulação (4.2); apresenta o *locus* e os colaboradores da pesquisa (4.3); expõe as etapas e os instrumentos da pesquisa (4.4). Esse percurso construído propiciou um desenho metodológico mais consistente para os resultados conclusivos.

Dito isso e para fins ilustrativos, apresenta-se o panorama metodológico da pesquisa que será detalhado neste capítulo:

Figura 2 – Panorama metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

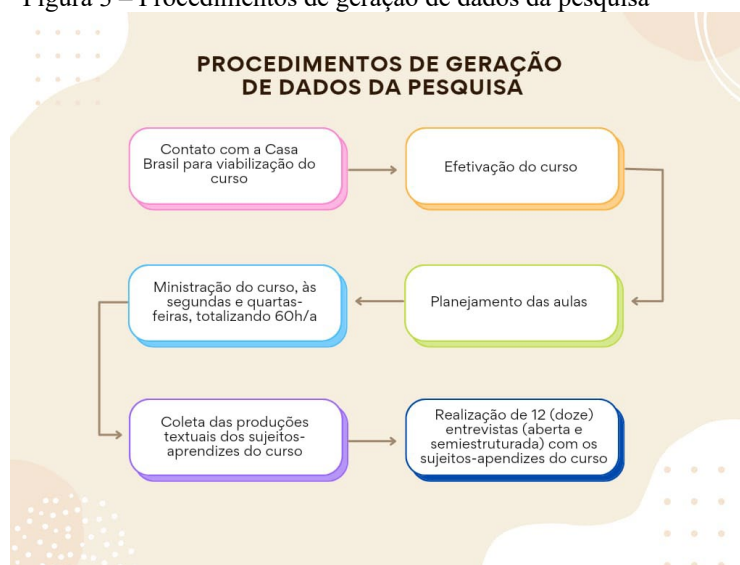
4.1 A escolha pela pesquisa qualitativa na manifestação da biografia linguística

A ampla área de investigação permitida pela pesquisa qualitativa não possibilita um conceito estanque do termo. Ao invés de formular uma definição limitada, Yin (2016, p. 29) aponta cinco características que servem de orientação para compreender a pesquisa qualitativa: 1) estudar o significado da vida real; 2) representar as opiniões e as perspectivas dos participantes da pesquisa; 3) contemplar as condições dos contextos em que as pessoas vivem; 4) contribuir para possíveis explicações de comportamentos sociais humanos; 5) usar múltiplas fontes de evidência. Aliar essas características à prática da investigação conduz à compreensão do processo e do objeto a ser pesquisado, o que viabiliza a confiabilidade do estudo.

Em se tratando de confiabilidade, Yin (2016) traça três objetivos necessários para alcançar a confiança: 1) mostrar transparência na pesquisa qualitativa, ou seja, permitir publicamente o acesso ao procedimento de pesquisa; 2) ter metodicidade, ordenar o procedimento metodicamente; 3) ser fiel às evidências, o que contempla a imparcialidade da análise dos dados gerados por parte do pesquisador. Esses objetivos asseguram uma pesquisa qualitativa válida ao tempo que configura a postura ética e o comprometimento do pesquisador com sua pesquisa.

Em razão dessa necessidade de dar confiabilidade à pesquisa, é conveniente expor, de imediato, o desenho dos procedimentos de geração de dados da pesquisa, que serão esmiuçados adiante:

Figura 3 – Procedimentos de geração de dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, optar por esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador um estudo detalhado do seu objeto de análise. É nessa perspectiva que Oliveira (2005, p. 68) enfatiza que a escolha por uma abordagem qualitativa “deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a objetividade e a subjetividade”. E é nessa direção que esta tese caminhou: interpretar as vozes de sujeitos sociocognitivo-discursivos manifestadas em suas produções textuais e biografias linguísticas.

4.1.1 A biografia linguística

Não é de hoje que a biografia é utilizada em investigações de cunho social. A valorização da subjetividade na pesquisa biográfica é condizente com a necessidade de atribuir significado ao sujeito social e historicamente situado e, com isso, ampliar o conhecimento sobre as relações humanas, uma vez que interpretar as experiências, as vivências de cada sujeito, possibilita a compreensão do universo social e dos atores que nele atuam.

A despeito de a pesquisa biográfica ter passado por um hiato na sua utilização (SILVA, 2009, p. 28), dada a descrença no teor científico apontado por alguns mostradores da Sociologia e da Psicologia, o interesse por ela foi reacendido na década de 1970. Desde então, várias áreas – Antropologia, Etnografia, Linguística, Psicologia – a utilizam, ora como abordagem, ora como método de investigação (2009, p. 28) e, em consequência disso, novos termos foram criados, em razão de cada propósito investigativo, a saber:

“Biografias linguísticas” (VAN DEN AVENNE, 2004), “abordagem biográfica” (MOLINIÉ, 2002 e 2004), “itinerários biográficos”, “fragmentos biográficos” (LAMBERT, 2005) ou “narrativas (auto) biografias” (LUDI, 2005).), “percursos biolinguísticos” ou ainda elementos de reflexão sobre biografias de aprendizagem. C. PERREGAUX (2002, 2006 e 2007) fala, por sua vez, de “linguagem (auto)biografia”, de “autobiógrafo/biógrafo” e de “biógrafo” para qualificar os sujeitos; de “narrativa autobiográfica” e “abordagem autobiográfica” para sublinhar o processo (THAMIN; SIMON, 2011: 19 apud ABLA BENHASSEN, 2017, p. 104).¹⁹

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: « Biographies linguistiques » (VAN DEN AVENNE, 2004), « d’approche biographique » (MOLINIÉ, 2002 et 2004), « d’itinéraires biographiques », de « fragments biographiques » (LAMBERT, 2005) ou de « récits (auto)biographiques » (LUDI, 2005), de « parcours bio-langagier » ou encore d’éléments de réflexions sur des biographies d’apprentissage. C. PERREGAUX (2002, 2006 et 2007) parle, quant à elle, « d’ (auto)biographie langagière », d’« autobiographe/biographe » et de « biographé » pour qualifier es sujets ; de « récit autobiographique » et de « démarche autobiographique » pour souligner le processus (THAMIN; SIMON, 2011 : 19).

Em que pese os vários termos utilizados dessa abordagem ou desse método de investigação, escolheu-se o de biografia, mais especificamente de biografia linguística, cunhado por René Richerich em 1977 (SARSUR CÂMARA; DEGACHE, 2020), por se reconhecer que

Biografias linguísticas são relatos autobiográficos em que as línguas são o centro narrativo: memórias familiares, experiências escolares, trabalho e profissão, lugar onde você vive, viaja, ou seja, tudo o que é conta e se comenta sobre, a partir do eu biográfico, em uma narrativa que mantém uma relação próxima com a língua e os processos de socialização e identidade (MALAVER, 2020, p. 178, grifos nossos).

Com base nesse conceito, justifica-se a opção pelo termo biografia linguística, uma vez que os sujeitos-aprendizes relataram suas experiências com aprendizagem de línguas (biografias linguísticas) por meio de entrevistas aberta e semiestruturada. A partir dessas entrevistas, pôde-se compreender, de algum modo, a relação dos sujeitos-aprendizes com o estudo de línguas, a representação que eles têm do português brasileiro, bem como a representação de si enquanto falantes desse idioma. Isso contempla uma análise pertinente, já que, segundo Andrade (2002),

A biografia linguística apresenta-se como reveladora de uma história ou de um percurso de vida e de representações relativamente às línguas, às suas funções e estatutos na vida dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e afectivo. Desta forma, pode levar-se o aluno, enquanto locutor-aprendente, a consciencializar-se das relações que estabelece e desenvolve com as línguas, culturas e situações de comunicação ao nível das atitudes, estratégias de tratamento da linguagem verbal e comportamentos linguístico-comunicativos (ANDRADE *et al.*, 2002, s/p).

Embora existam diversos instrumentos e meios para se gerar e/ou coletar os dados de uma biografia, as entrevistas abertas ou semiestruturadas se revestem de um imprescindível motivador para a reconstrução do sujeito que está sendo entrevistado. É o que afirmam Bolívar e Porta (2010):

Apesar desses diversos meios, nenhum pode substituir as entrevistas abertas ou semiestruturadas, que estimulam a autotematização de episódios significativos (“incidentes críticos”) da própria vida ou a formulação de seu próprio julgamento sobre situações factuais. Os sujeitos reconstroem retrospectivamente quais foram as várias experiências, ações ou experiências que aconteceram com eles em determinados contextos sociais, pessoais ou profissionais. O objetivo de uma investigação biográfica é a narração da vida, principalmente através de uma reconstrução retrospectiva (mas também expectativas e perspectivas futuras). Nas

entrevistas biográficas, os sujeitos são induzidos a reconstruir sua história de vida, por meio de um conjunto de questões temáticas que estimulam o entrevistado a recontar sua vida²⁰ (BOLÍVAR; PORTA, 2010, p. 208, grifos nossos).

De acordo com essa assertiva, a presente pesquisa considerou as entrevistas aberta e semiestruturada como instrumentos de geração dos dados dos sujeitos, por corroborar com a perspectiva de Bolívar e Porta (2010), uma vez que, ao narrar a sua história de vida a partir de questões temáticas, o sujeito também reflete sobre os acontecimentos, dando oportunidade de compreender o contexto e elaborar possíveis mudanças de atitudes.

Após essa conceituação, expõe-se na ilustração abaixo, a proposta investigativa da biografia linguística desenhada para esta pesquisa:

Figura 4 – Proposta investigativa da biografia linguística dos sujeitos-aprendizes



Fonte: Elaborado pela autora

Em conformidade com a Figura 4, orientada pelos pontos destacados nos círculos, que serão recuperados de forma detalhada no capítulo dedicado à análise, qual seria a vantagem, então, de utilizar uma proposta investigativa que vislumbre a biografia linguística dos aprendizes? Primeiro, trazer à tona a representação do sujeito sobre o aprendizado de línguas

²⁰ Tradução nossa. Texto original: “A pesar de estos diversos medios, ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determina dos contextos sociales, personales o profesionales. El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). En las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida”.

pode ser ponto motivador para ele à medida que reflete sobre a sua condição de aprendiz de uma nova língua. Segundo, promover a reflexão do sujeito sobre a sua relação com a língua em contexto de migração pode impulsionar o interesse dele não só pela língua-alvo, mas também pelos aspectos culturais e práticas sociais que permeiam essa língua, tendo em vista a sua inserção nos contextos de práticas. Terceiro, levar o sujeito a pensar sobre sua condição de falante da língua-alvo, sabendo expressar-se nos contextos sociointerativos, pode suscitar o sentimento de um sujeito agentivo na comunidade linguística em que ele está inserido e, de certo modo, pertencendo a essa comunidade. Corrobora-se, portanto, com a posição de Silva (2009) quando se opta pela utilização de biografia linguística como proposta investigativa:

[...] concluímos que a utilização da *biografia linguística* é uma forma de dar a conhecer a história linguística do aprendente, levando-o a reflectir sobre a sua identidade e sobre as relações que estabelece com os outros. Pode também ser um utensílio para uma reflexão auto-avaliativa sobre o próprio processo de aprendizagem de cada aluno e as competências postas em prática ao longo desse processo, permitindo-lhe “aprender a aprender” (SILVA, 2009, p. 53).

Considera-se, dessa forma, um recorte investigativo viável para a concretização dos objetivos propostos neste trabalho. Isso porque a biografia linguística pode se configurar como um dispositivo de reflexão, uma vez que funciona como “um instrumento no qual conhecemos *a voz que fala*, o sujeito que se olha no espelho de significados linguísticos” (MALAVER, 2020, p. 181, grifos da autora).

Ao refletir sobre o uso de narrativas e biografias no campo das ciências sociais, por exemplo, Bolívar e Porta (2010) asseguram que

[...] Em princípio, a ascensão da abordagem narrativa e biográfica nas ciências sociais caminha lado a lado com a crise da modernidade. Mais especificamente, após a crise da pesquisa positivista convencional e a dissolução do sujeito em estruturas (relembremos o anti-humanismo no movimento estruturalista francês), há um compromisso crescente com o retorno do ator e da voz dos sujeitos para dar conta dos fenômenos sociais (BOLÍVAR; PORTA, 2010, p. 203).²¹

Percebe-se, com essa declaração, que a abordagem biográfica (termo usado pelo autor) se constituiu de potente *locus* de informações para o emergir de um sujeito esquecido nas estruturas positivistas. É o resgate, por assim dizer, de atores sociais e vozes silenciadas ao

²¹ Tradução nossa. Texto original: “[...] En principio el auge del enfoque narrativo y biográfico en las ciencias sociales va en paralelo a la crisis de la modernidad. Más específicamente, tras la crisis de la investigación positivista convencional y la disolución del sujeto en las estructuras (recordemos el antihumanismo en el movimiento estructuralista francés), crecientemente se apuesta por un retorno del actor y la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales”.

longo da história. E, com isso, há a manifestação de possibilidades de investigação que envolva várias áreas do conhecimento, em total consonância com as ciências sociais e humanas do período atual denominado pós-moderno.

4.2 A triangulação

Desenvolver pesquisa considerando aspectos à luz de conceitos sociointeracionistas permite traçar um caminho investigativo que contemple visualizar o processo e não somente o objeto. Tomando isso como base, este trabalho apoia-se na perspectiva vigotskiana no que tange à análise de situações experimentais que, segundo Smolka *et al* (2021), caracterizam o cuidado e a atenção de Vigotski e seu grupo de estudo em conduzir suas pesquisas:

Em todos os casos, podemos ver reiterados os princípios metodológicos propostos: (1) estudar processos, e não objetos estáticos; (2) buscar explicações de tais processos, não trabalhar com meras descrições; (3) buscar a essência do fenômeno, além da aparência superficial; (4) estudar os processos em movimento, ou seja, provocar mudança e desenvolvimento (SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1.374).

Entende-se que, ao acessar esses princípios metodológicos propostos por esses estudiosos russos, a pesquisa de cunho sociointeracionista se recobre de ponderação, em virtude da atenção nas etapas do processo. Isso também valida os efeitos de um trabalho científico para além do próprio estudo. Vale lembrar as reflexões de Silva e Davis (2004, p. 640):

A ciência não se desenvolve, no entanto, por meio de pura interpretação da realidade (como fazem os idealistas), nem se atém somente aos fatos empíricos (como acreditam os empiristas). A ciência deve, sim, interpretar a realidade, constituindo fundamentos para sua transformação no sentido de práxis, da articulação teoria/prática.

A busca pela articulação entre teoria e prática pode ser vislumbrada na escolha dos instrumentos de pesquisa e na maneira como esses são tratados, analisados. Uma estratégia profícua em pesquisa é a triangulação, já que esse “princípio refere-se ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo” (YIN, 2016, p. 94), sendo um atributo, portanto, do estudo qualitativo.

A triangulação assume uma forma complexa e dialógica. De acordo com Norman Dezin (1970 apud GOMES; DIAS, 2020, p. 34), essa abordagem pode ser conceituada da seguinte maneira:

[...] triangulação de dados; triangulação do investigador; triangulação da teoria; e a triangulação metodológica ou de método, os quais possibilitaram olhar para uma situação ou fenômeno de diferentes perspectivas, ampliando a possibilidade de explicações para determinado fenômeno.

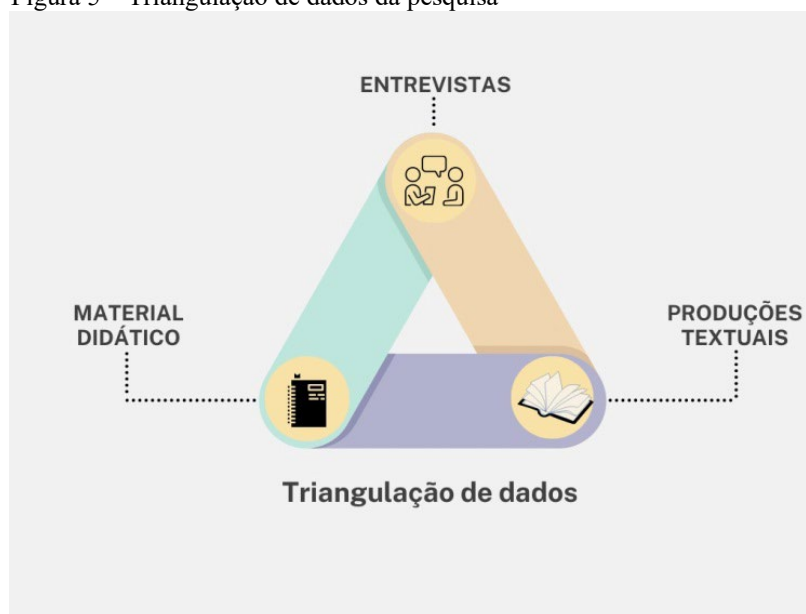
Com o intuito de cumprir o objetivo geral desta pesquisa, *investigar de que modo a (inter)subjetividade cognitivo-discursiva de imigrantes venezuelanos se manifesta em suas produções textuais, motivadas por gêneros da linguagem, contribuindo para a elaboração de materiais didáticos em português brasileiro como língua adicional*, optou-se pela triangulação de três fontes de dados: 1) materiais didáticos digitais usados no curso de português brasileiro; 2) atividades de produção escrita realizadas pelos sujeitos-aprendizes do curso, imigrantes venezuelanos residentes no Brasil; 3) entrevistas aberta e semiestruturada, que se assumem relevantes para fornecer informações complementares sobre a biografia linguística dos aprendizes, o que possibilitou, também, captar a percepção da prática pedagógica empreitada no curso *on-line* de português brasileiro ofertado. Assim, a sistematização dos dados para o alcance do objetivo proposto se configurou do seguinte modo:

a) Avaliação da metodologia utilizada para elaboração dos materiais didáticos: a concepção do curso propõe a metodologia mista, com aspectos da abordagem comunicativa aliados àqueles da abordagem sociointeracional para o ensino de língua adicional, já que o trabalho foi desenvolvido com a utilização de gêneros da linguagem. Para o alcance do objetivo do curso, os materiais didáticos foram construídos em unidades temáticas, abarcando propostas de leitura e interpretação, gramática, compreensão auditiva e produção textual. Pretendeu-se, dessa forma, avaliar a metodologia empregada na elaboração dos materiais didáticos mediante o desempenho e de acordo com a demanda dos sujeitos-aprendizes do curso, imigrantes venezuelanos, hispano-falantes, residentes no Brasil.

b) Investigação das produções textuais dos sujeitos-aprendizes do curso a partir do trabalho realizado com foco em gêneros da linguagem: textos escritos produzidos pelos sujeitos-aprendizes do curso foram analisados a partir da investigação da compreensão do gênero proposto na atividade e das marcas linguístico-discursivas de (inter)subjetividade, com base nas estratégias linguístico-textuais reveladas nos documentos selecionados.

c) Entrevistas aberta e semiestruturada com os sujeitos-aprendizes colaboradores da pesquisa: com o intuito de compreender a biografia linguística dos sujeitos-aprendizes do curso, que se tornaram também colaboradores da pesquisa, foram realizadas entrevistas aberta e semiestruturadas sobre esse tema.

Figura 5 – Triangulação de dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse conjunto de procedimentos metodológicos oportunizou uma análise substancial dos dados gerados, considerando a questão central formulada desta pesquisa:

Como os gêneros da linguagem utilizados como recurso didático-pedagógico que estimulam a expressividade do sujeito podem promover parâmetros didático-pedagógicos para elaboração de material didático ao ensino de português brasileiro como língua adicional?

Justifica-se, então, a escolha da triangulação uma vez que se compreende “[...] ser possível discutir pesquisa qualitativa com olhares múltiplos e diversificados para dar conta da complexificação a que foram sujeitados os atores sociais e seus ambientes pessoais e laborais” (TUZZO; BRAGA, 2015, p. 149). Dessa forma, a pesquisa se consolida e se reveste de cientificidade.

4.3 O *locus* e os colaboradores do estudo

Como já mencionado no início deste capítulo, o *locus* desta pesquisa se deu em ambiente virtual. Um curso *on-line* ofertado via Casa Brasil (Brasília/DF) a imigrantes venezuelanos que estão vivendo no Brasil foi crucial para o desenvolvimento desta pesquisa. Com a carga horária de 60h, as aulas aconteceram nas segundas e quartas-feiras, das 18h30 às 20h, no período de novembro de 2021 a março de 2022.

No início, havia uma média de quinze participantes. Esse quantitativo foi diminuindo e pelo menos oito alunos apareciam uma vez ou outra nas aulas. Desses, apenas quatro participaram efetivamente do curso, ou seja, tiveram frequência do início ao fim. Além disso, esses sujeitos-aprendizes se mostraram comprometidos com o curso, fizeram todas as atividades propostas e interagiram durante as aulas de forma entusiasmada e engajada, o que justificou a escolha e o convite a eles destinado para participarem da pesquisa. A seguir, faz-se a apresentação de cada um deles, identificados por nomes fictícios escolhidos pelos próprios colaboradores da pesquisa:

Esther: nascida em Caracas, professora universitária aposentada oficialmente, mas continua prestando serviços de consultoria para instituição privada, 66 anos, viúva, tem um filho (idade de 38) residindo no estado de São Paulo há oito anos, razão pela qual decidiu vir morar no Brasil. Costumava vir a esse país uma vez por ano para visitar o filho, a nora e o neto. A partir de dezembro de 2020, começou a ter residência fixa no Brasil, em Campinas/SP inicialmente, depois mudou-se para Hortolândia/SP, onde reside atualmente. Tem dois irmãos mais velhos vivendo na Venezuela. Filha de professores, o pai de Matemática e a mãe da escola primária, teve forte influência para tornar-se professora de Matemática. Lembra com muito saudosismo a Venezuela dos anos 1970, próspera, democrática, com alto poder aquisitivo da classe média, a qual pertencia, e as viagens em família para a praia durante as férias escolares. Neta de palestinos (avós paternos), ouvia os avós conversarem com um tio em árabe, mas não aprendeu o idioma. No percurso escolar, estudou castelhano (língua oficial da Venezuela) e inglês, como língua estrangeira obrigatória. Apesar de ter estudado inglês por toda a vida acadêmica, relata possuir proficiência leitora, apenas. Em relação ao castelhano, expõe sua insatisfação com as aulas de gramática, muito enfatizada no ensino. Gostava das aulas de leitura e literatura. Quanto ao português, não fazia ideia do português brasileiro. Só teve contato no seu país com o português europeu. Sentia muita dificuldade em compreender e falar o português brasileiro. Começou a estudar pelo aplicativo de idiomas Duolingo, antes de ingressar no curso

on-line. Sente-se acolhida ao falar seu “portunhol”, já que os brasileiros, segundo seu relato, são pacientes, respeitosos e não a corrigem, aceitam e tentam entendê-la.

Adrián: nascido na Ciudad Bolívar, ex-bancário, formado em Administração de Empresas, 42 anos, casado, três filhos. Mora no Brasil com a esposa e os dois filhos mais jovens. Deixou a filha mais velha, fruto de outro casamento, na Venezuela. Sua esposa e seus filhos migraram para o Brasil antes dele. Atualmente trabalha em uma empresa de informática em Curitiba. Seus pais e seus dois irmãos continuam morando na Venezuela. Considerou as fases da infância e da adolescência como tranquilas. Durante o período escolar, dedicou-se aos esportes, beisebol e futebol, e gostava de estudar inglês e geografia. Rememora com entusiasmo as leituras de literatura latino-americana durante as aulas de castelhano na escola. Teve dificuldade, no início, de entender o português e só saía de casa com seu filho mais velho, que considerava seu tradutor.

Sara: nascida em Caracas, professora de Educação Fundamental na Venezuela, 41 anos, casada, sem filhos. Formou-se em Pedagogia e, antes de migrar, exercia a função de Diretora de escola em sua cidade. Chegou ao Brasil em 2019. Mora na cidade de Serra, no Espírito Santo. Logo que chegou nesse país, exerceu atividades laborais no comércio local. Atualmente, trabalha como professora de Espanhol em uma escola de idiomas e dá aulas particulares. Define-se como boa leitora e escritora e relata com entusiasmo as aulas de castelhano que teve durante o período escolar. Em relação ao estudo de outras línguas, não sentia afinidade com inglês, apenas estudava de forma pragmática, por exemplo, para passar em um exame acadêmico. Quanto ao português, no início não se preocupou com o idioma, pois, em razão da proximidade entre português e castelhano, achava que não teria problemas com a língua. Revela ter se surpreendido sobre a complexidade do português e por isso dedicou-se arduamente ao curso de português *on-line*. Revela ter ciência das suas dificuldades com as estruturas linguísticas, mas que já observa sua evolução na proficiência da língua.

Cristina: nascida em Mérida, ex-bancária, formada em Economia, 34 anos, casada, sem filhos. Antes de vir morar no Brasil, migrou para o Chile com seu esposo. Tem familiares do marido morando lá. No Chile, estava trabalhando na sua área, depois de passar por atividades diversas, com baixa remuneração. Veio para São Paulo por conta de uma proposta de trabalho do marido. Atualmente, trabalha como analista internacional de cobrança em uma empresa de telecomunicações. Relata que durante sua vida escolar gostava de estudar inglês, o que dá continuidade até hoje e o considera uma segunda língua. Não gostava das aulas de castelhano,

por causa da ênfase dada à gramática. Quanto ao português, confessa ter tido dificuldade no início e, aos poucos, foi compreendendo e interagindo com os brasileiros. Sente-se segura agora com a língua, principalmente na desenvoltura da escrita.

4.4 As etapas e os instrumentos da pesquisa

Em um planejamento de pesquisa qualitativa, a construção do *corpus*, a partir da escolha dos instrumentos para a geração de dados, bem como a proposta teórico-metodológica para a análise, devem ser traçadas adequadamente, a fim de se evidenciar o percurso pelo qual a investigação caminhou, estabelecendo coerência teórico-metodológica. Essa afirmação se alinha com as palavras de Guimarães (2022):

[...] é necessário que se tenha o rigor em descrever todo o processo da investigação, de forma a dar visibilidade à articulação teoria-análise. Não se trata de um caminho linear, pelo contrário, este é um percurso dialético, de idas e vindas, de reconstruções constantes, de incertezas que serão sanadas somente ao final da pesquisa (GUIMARÃES, 2022, p. 179-180).

Em consonância com esse pensamento e com intuito de mostrar as etapas e os instrumentos da pesquisa, procedeu-se da seguinte forma: 1) contato com a Casa Brasil para viabilização do curso; 2) efetivação do curso em ambiente virtual para venezuelanos residentes no Brasil, com materiais didáticos elaborados especificamente para atender as demandas desse público; 3) planejamento das aulas; 4) ministração do curso, às segundas-feiras e às quartas-feiras, totalizando 60h/aulas; 5) coleta das produções textuais dos sujeitos-aprendizes do curso; 6) realização de doze entrevistas (aberta e semiestruturada) com os sujeitos-aprendizes do curso, colaboradores da pesquisa; 7) análise dos dados gerados.



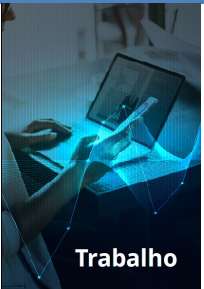



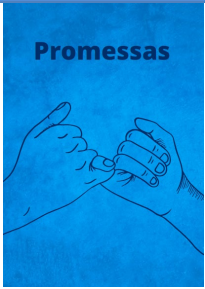


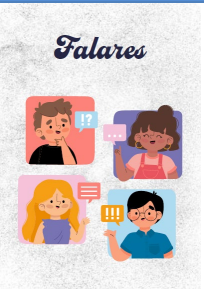









Ressalta-se que, para a concretização desta pesquisa, este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UnB, com o número 5.460.252.

4.4.1 Materiais didáticos elaborados e utilizados no curso *on-line* de português brasileiro

Como informado, o curso foi mediado por tecnologia, sala criada em ambiente virtual e transmitida pela plataforma Zoom. Foram elaboradas dezenove unidades didáticas para esse curso, com os seguintes temas: 1) Identidade; 2) Mudanças; 3) Trabalho; 4) Saúde; 5) Estilo de

vida; 6) Escolhas; 7) Promessas; 8) Memórias; 9) Culinária; 10) Falares; 11) Globalização; 12) Redes Sociais; 13) Amizade; 14) Festas populares do Brasil; 15) Carnaval; 16) Artes; 17) Cinema; 18) Ciência; 19) Tecnologia.

Quadro 2 – Unidades didáticas elaboradas para o curso de português brasileiro

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5
				
Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8	Unidade 9	Unidade 10
				
Unidade 11	Unidade 12	Unidade 13	Unidade 14	Unidade 15
				
Unidade 16	Unidade 17	Unidade 18	Unidade 19	
				

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, apenas as unidades 1 e 2 foram selecionadas para análise. Esse recorte se justifica por se compreender que a estrutura das unidades se repete nas outras, o que mantém um padrão metodológico. Além disso, observaram-se, a partir das narrativas, a recorrência e a importância dadas a essas duas unidades pelos sujeitos-aprendizes do curso, principalmente por conta dos vieses temáticos sobre aspectos de (inter)subjetividades, o que respaldou a proposta investigativa desta tese.

Quadro 3 – Unidades didáticas selecionadas para análise



Fonte: Elaborado pela autora

De um ponto de vista didático-pedagógico marcado na empreitada do curso, na elaboração dos materiais didáticos e nos procedimentos adotados, serão considerados, para efeito de análise desses materiais, os seguintes aspectos: a validade da abordagem sociointeracional preponderante no curso, e os comandos das questões que resultaram nas produções textuais dos aprendizes. Essa escolha se deu por se corroborar com Smolka *et al* (2021) quando tratam da perspectiva vigotskiana como também investigativa para o desenvolvimento de uma pesquisa, em especial no campo pedagógico:

As considerações metodológicas de Vigotski nos impelem a compreender o caráter (trans)formador da educação como prática sócio-histórica e a enfatizar as dimensões éticas e políticas da produção de conhecimento. Estas estão intimamente relacionadas ao compromisso social consignado no ato de pesquisar, que assume uma abordagem qualitativa, não neutra, sustentada por problemas sociais e carregada pelo compromisso de criar condições de desenvolvimento cultural – especialmente por meio da educação – dos grupos sujeitos a processos de exclusão em razão da desigualdade social, diversidade cultural, deficiência ou outras condições (SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1.383).

Dessa forma, os materiais aplicados reforçam o caráter (trans)formador citado por Smolka *et al* (2021), uma vez que os sujeitos-aprendizes se deparam com a diversidade cultural e a linguística imposta pela condição de migrantes.

4.4.2 Entrevistas aberta e semiestruturada

Um instrumento para geração de dados usual em pesquisa qualitativa é a entrevista. Neste trabalho, procedeu-se a aplicação de três entrevistas, uma aberta e duas semiestruturadas. Optou-se por esse quantitativo pela concordância com Seidman (2006, p. 17-19) quando aborda a necessidade de obter o máximo de informações, a partir de três objetivos: 1) na primeira entrevista deve-se focar na história de vida do entrevistado; 2) na segunda entrevista deve-se focar na experiência atual dos entrevistados, considerando área temática do estudo; 3) na terceira e última entrevista deve-se focar na reflexão dos entrevistados sobre as suas experiências relatadas anteriormente. Dessa forma, abarcam-se momentos distintos, o que pode ser significativo para os entrevistados, uma vez que as memórias e a reflexividade emergem.

Com base nisso, as três entrevistas foram desenhadas da seguinte maneira: 1) entrevista aberta sobre a história de vida do sujeito-colaborador; 2) entrevista semiestruturada pautada na experiência de migração do sujeito-colaborador; 3) entrevista semiestruturada sobre a biografia linguística do sujeito-colaborador. Por essa perspectiva, obteve-se um panorama das experiências de vida dos sujeitos-colaboradores, o que contemplou o conceito de Seidman (2006, p. 7) sobre o ato de narrar, uma vez que para esse autor “[...] contar histórias é essencialmente um processo de construção de significado. Quando as pessoas contam histórias, elas selecionam detalhes de sua experiência de seu fluxo de consciência”.²²

Dessa forma, a primeira entrevista (aberta) contemplou as experiências dos sujeitos-aprendizes do curso, colaboradores da pesquisa, desde a infância até a fase adulta. A narrativa propiciou recordações sobre o seio familiar, sobre o percurso escolar até a universidade, sobre os amigos, os vizinhos e sobre as atividades laborais desenvolvidas na Venezuela. Esse ato de narrar corrobora com o pensamento de que “cada palavra que as pessoas usam para contar suas histórias é um microcosmo de sua consciência (VYGOTSKY, 1987, p. 236-237 apud

²² Tradução nossa. Texto original: “Telling stories is essentially a meaning-making process. When people tell stories, they select details of their experience from their stream of consciousness”.

SEIDMAN, 2006, p. 7)”.²³ Isso não só traz à tona as experiências vividas por quem narra, mas também traz os significados dessas experiências e o valor dado a cada vivência narrada.

A segunda entrevista (semiestruturada) abrangeu o processo de migração de cada sujeito-aprendiz: a tomada de decisão de migrar, a escolha do Brasil como lugar para morar, os dias atuais como imigrante. Essa entrevista propôs-se a ser “como abrigo de fala e escuta” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 112), já que os colaboradores rememoraram o percurso da migração, bem como relataram a condição atual de residentes no Brasil.

Já a terceira entrevista (semiestruturada) abarcou aspectos sobre a língua nativa dos sujeitos-aprendizes, colaboradores da pesquisa, no caso o castelhano; sobre as aulas desse idioma durante o percurso escolar; sobre outras línguas que os sujeitos-aprendizes tenham estudado ou tenham tido acesso; sobre o nível de conhecimento ou percepção que tinham do português brasileiro; sobre o uso do português no dia a dia; sobre a experiência do curso de português *on-line*; sobre os materiais didáticos usados durante as aulas; sobre o avanço na aprendizagem do português. Isso propiciou a condução das análises que serão apresentadas no próximo capítulo.

As três entrevistas contribuíram, sobremaneira, para a geração de dados, contudo, ressalta-se a entrevista sobre a biografia linguística tendo em vista o objetivo proposto para este trabalho. Assim, ter utilizado esse recurso foi potencialmente enriquecedor. Isso porque, segundo Silva (2009),

Ramos e Gonçalves (1996) preconizam o recurso ao texto (*auto*) *biográfico* pelas potencialidades que este encerra no que diz respeito à promoção e construção de auto e hetero conhecimento, bem como ao reposicionamento perante a realidade, perante si próprio e perante os outros, reposicionamento este oriundo quer da escrita da *narrativa autobiográfica*, quer da partilha dos textos, na medida em que é este processo que “*habilita a intervir no real, porque o sujeito o enfrenta, o compreende e o redirecciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma nova visão, reconstruída, dos seus mundos*” (RAMOS; GONÇALVES, 1996, p. 145 apud SILVA, 2009, p. 52).

Entende-se, portanto, que a biografia linguística fomenta reflexão e possibilidade de mudança, em acordo com a propositura do sujeito agente perspectivado na teoria crítica que fundamenta este estudo.

²³ Tradução nossa. Texto original: “Every word that people use in telling their stories is a microcosm of their consciousness” (VYGOTSKY, 1987, p. 236-237 apud SEIDMAN, 2006, p. 7).

4.4.3 Produções textuais dos sujeitos-aprendizes, colaboradores da pesquisa

As produções textuais realizadas pelos sujeitos-aprendizes do curso e selecionadas para esta investigação são frutos das unidades didáticas 1 e 2 dos materiais usados no curso. Na primeira unidade, intitulada *Identidade*, os sujeitos-aprendizes deveriam produzir um texto sobre a experiência de viver no Brasil, a partir de perguntas orientadoras. Já na produção da segunda unidade, intitulada *Mudanças*, os sujeitos-aprendizes deveriam relatar alguma situação na qual tivessem se sentido como o personagem da obra **Flicts**, de Ziraldo. Essas duas propostas serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

Com base no gênero relato pessoal proposto, a análise delineada considerou: 1) a compreensão do gênero da linguagem; 2) a linguagem empregada tendo em vista a situação comunicativa; 3) o propósito comunicativo; 4) os marcadores linguístico-discursivos; 5) os aspectos de interlíngua. Dessa forma, contemplaram-se aspectos cognitivos, discursivos e sociais.

Assim, o desenho metodológico foi pensado conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 – Sistematização metodológica da análise

Instrumentos de geração de dados	Fontes de análise	Pressupostos teóricos norteadores da análise e categorias de análise
Materiais didáticos usados no curso de português <i>on-line</i>	Proposta didático-pedagógica. Comandos das questões para produção textual.	Teoria sociointeracional ➤ Interação ➤ Mediação ➤ Zona de desenvolvimento proximal
Produções textuais dos sujeitos-aprendizes do curso	Gênero proposto na atividade: 1) a compreensão do gênero em sua totalidade; 2) a linguagem empregada tendo em vista a situação comunicativa; 3) o propósito comunicativo; 4) os marcadores linguístico-discursivos; 5) os aspectos de interlíngua.	Análise do discurso crítica Significados:
Entrevistas aberta e semiestruturada com os sujeitos-aprendizes do curso, colaboradores da pesquisa	Biografia linguística dos sujeitos-aprendizes, considerando: 1) representação de si como aprendiz de línguas; 2) Representação do português brasileiro; 3) Representação de si como aprendiz de português brasileiro; 4) Representação de si como falante do português brasileiro.	➤ Acional - gênero ➤ Representacional - discurso ➤ Identificacional - estilo

Fonte: Elaborado pela autora

Em razão desse desenho metodológico, esta pesquisa assume, portanto, um caráter dialógico em que “[...] Pesquisador e pesquisado são sujeitos que interagem em um ato dialógico e responsivo que pressupõe que todos têm voz e assumem uma atitude responsiva ativa. Mas, nesse diálogo, nenhuma voz se sobrepõe” (FREITAS *et al.*, 2015, p. 54).

4.5 Conclusão do Capítulo

Foi exposto neste capítulo o passo a passo da investigação. Viu-se que o propósito a ser alcançado e a tese a ser defendida selecionou a pesquisa qualitativa interpretativista, como caminho metodológico mais promissor, com instrumentos de geração dos dados adequados para “provocar” a presença do sujeito em sua perspectiva agentiva, possibilitando-lhe expressar sua “voz”.

Para a geração dos dados, partiu-se, não de algo estabelecido *a priori*, mas de um curso pensado e ajustado a partir das demandas dos sujeitos-aprendizes, que aceitaram, anonimamente, ser colaboradores da pesquisa, narrando um pouco de suas histórias de vida e dos sonhos que pretendem realizar como pessoas cidadãs no Brasil.

CAPÍTULO 5 – URDINDO A AUTORIA DOS SUJEITOS

Em razão do desenho teórico-metodológico detalhado no capítulo anterior, este mostra as análises dos dados gerados e, conseqüentemente, os resultados da pesquisa. Com o intuito de cumprir os objetivos específicos traçados, apresenta-se a proposta didático-pedagógica das unidades 1 e 2 do curso *on-line* de português brasileiro como língua adicional ofertado para venezuelanos residentes no Brasil e avalia-se, a partir da narrativa dos estudantes, como esse material didático colaborou com a expressividade dos sujeitos-aprendizes. Em seguida, analisa-se de que modo os textos produzidos pelos sujeitos-aprendizes nessa nova língua revelam aspectos de (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva. Por fim, examina-se de que modo o gênero biografia linguística propicia indícios para a diagnose da relação entre sujeito e língua-alvo (PBLA) na expressão de (inter)subjetividade e para a construção de parâmetros didático-pedagógicos no que tange à elaboração de materiais didáticos.

5.1 Materiais didáticos em foco

Com o avanço nos estudos dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, muito se tem discutido e muitos materiais se têm disponibilizado no mercado editorial. No entanto, alguns materiais didáticos ofertados para o ensino de português como LA, por exemplo, têm sido alvo de análises e, conseqüentemente, críticas são evidenciadas. Mendes (2012) aponta que “não há disponibilidade no mercado de materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação, e a maior parte dos que são utilizados é inadequada a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas de aprender dos alunos” (MENDES, 2012, p. 357).

Isso remete à reflexão de como abordar demandas de práticas sociais do sujeito-aprendiz na língua-alvo, cerne das unidades aqui apresentadas.

Nessa perspectiva, as unidades iniciais foram elaboradas a fim de fomentar o protagonismo do sujeito-aprendiz como agente participante da construção do seu reconhecimento na língua-alvo. Atendendo a esse propósito, os temas trabalhados contemplam conteúdos além do conhecimento estrutural linguístico. Isso implicou o trabalho com gêneros da linguagem socialmente situados, indo ao encontro da abordagem sociointeracional, por essa se alinhar mais adequadamente à concepção de língua como função, propósito, interlocução e contexto, já que tem como fundamento princípios da teoria sociocultural vigotskiana. Procurou-

se, assim, criar um espaço de interculturalidade nos encontros, com vistas a dialogar com as atuais recomendações sobre a pedagogia de LA, de visão pós-colonialista, conforme Mendes (2012) e Bizon e Diniz (2019).

A propósito de um desenho metodológico de materiais didáticos, Bizon e Diniz (2019, p. 157) argumentam que “o material didático de ensino de línguas é um instrumento de política linguística, o que se nota, particularmente, pelos apagamentos que ele inevitavelmente produz”. Isso pode ser percebido, por exemplo, nas escolhas das temáticas abordadas no material didático, bem como nas representações fomentadas pelos textos selecionados para o material.

Por razões como essa, procurou-se elaborar as unidades didáticas de forma que atentassem, de alguma maneira, para alguns dos seguintes questionamentos:

[...] Para que público-alvo o livro é concebido? Que língua – e que variedade(s) dessa língua – é eleita para o ensino?⁷ Que “amostras” linguísticas são selecionadas? Que objetivos de aprendizagem são estabelecidos? Que espaços-tempos são contemplados? Que construções culturais são focalizadas? Que sujeitos são visibilizados? Que práticas de linguagem são fomentadas? Que tipos de atividades são propostas? Diante de inúmeras possibilidades, toma-se, inevitavelmente, um caminho, e não outros. Dessa forma, o material didático, como artefato metalinguístico, não escapa dos efeitos do silêncio constitutivo que rege todo e qualquer ato de enunciação. [...] (BIZON; DINIZ, 2019, p. 161-162, grifos nossos).

Assim, os textos, as atividades, as estruturas linguísticas apresentadas que compõem as unidades didáticas realçam práticas sociais situadas e visibilidade do sujeito-aprendiz, neste caso, imigrantes venezuelanos. Essas escolhas se pautaram em defesa de uma proposta ancorada no pensamento de Mendes (2012, p. 358) “[...] que coloca os sujeitos viventes em foco, em toda a sua complexidade, [...] para os que desejam construir práticas educadoras menos excludentes e discriminadoras”. Com esse intuito, a interação, o diálogo, o respeito às diferenças e o realce do sujeito-aprendiz estão presentes na proposta didático-pedagógica dos materiais didáticos elaborados para o curso. É o que será visto a seguir.


5.1.1 Proposta didático-pedagógica das unidades 1 e 2

Conforme já mencionado no capítulo anterior, foram elaboradas 19 unidades didáticas, cada uma com viés temático diferente, para o curso de português ofertado a venezuelanos residentes no Brasil. Essas unidades apresentam uma proposta didático-pedagógica pautada na teoria interacional de Vigotski (1998), em que a interação, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) são ressaltadas e cuja adoção foi definidora para a prática

pedagógica adotada. Para esta análise, as unidades 1 e 2 foram selecionadas, pelos motivos já apresentados anteriormente. A unidade didática 1 tem como tema *Identidade* e está dividida da seguinte maneira:

No item um, *Lendo, compreendendo e interpretando*, o sujeito-aprendiz é convidado a falar um pouco de si, a partir da dinâmica da roda giratória intitulada Quem é você? Gira-se a roda e, ao parar, deve-se responder ao elemento indicado. Em seguida, apresenta-se o texto 1, Quem somos? Somos os brasileiros de Brasília, e, na sequência, exercícios sobre o texto são propostos.

Quadro 5 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – item 1

Lendo, compreendendo e interpretando													
<p>Lendo, compreendendo e interpretando</p> <p>Vamos conversar?</p>  <p>girar https://wordwall.net/pt/resource/22066353</p>	<p>Texto 1</p> <p>Quem somos? Somos os brasileiros de Brasília</p> <p>Eu sou a Bárbara. Eu sou de Brasília. Meu pai é baiano, de Xique-Xique. E minha mãe também é de Brasília.</p> <p>Ele é o Lucas, de Belém do Pará. E os pais dele são de Montes Claros, Minas Gerais.</p> <p>Somos Tainá e Adriana, de Curitiba. Nosso pai é do Rio de Janeiro e nossa mãe é de Sergipe.</p> <p>Você é Maria, do Espírito Santo. Seus pais são paulistas.</p> <p>Vocês vieram de longe, de todos os cantos para fazer de Brasília o coração do Brasil. E esse pioneirismo continua através de gerações para você poder dizer: Brasília, capital dos brasileiros. Ontem, hoje e nos próximos 50 anos.</p> <p>1) Após a leitura do texto e de acordo com as informações, relacione adequadamente a primeira coluna com a segunda.</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>(a) Os pais de Maria são...</td> <td>() nasceu em Sergipe.</td> </tr> <tr> <td>(b) O pai de Tainá nasceu no Rio de Janeiro e sua mãe...</td> <td>() Bárbara.</td> </tr> <tr> <td>(c) Quem é de Xique-Xique?</td> <td>() Tainá.</td> </tr> <tr> <td>(d) Os pais de Lucas são de Minas Gerais, Lucas é de...</td> <td>() paulistas.</td> </tr> <tr> <td>(e) Que personagem é de Curitiba?</td> <td>() O pai de Bárbara.</td> </tr> <tr> <td>(f) Quem tem a mãe que também é de Brasília?</td> <td>() Belém do Pará.</td> </tr> </tbody> </table> <p>1) Com base no texto, complete as lacunas:</p> <p>a) Quem nasce em _____ é brasiliense. b) Quem nasce na Bahia é _____. c) Quem nasce em _____ é mineiro(a). d) Quem nasce no _____ é carioca. e) Quem nasce em São Paulo é _____.</p>	(a) Os pais de Maria são...	() nasceu em Sergipe.	(b) O pai de Tainá nasceu no Rio de Janeiro e sua mãe...	() Bárbara.	(c) Quem é de Xique-Xique?	() Tainá.	(d) Os pais de Lucas são de Minas Gerais, Lucas é de...	() paulistas.	(e) Que personagem é de Curitiba?	() O pai de Bárbara.	(f) Quem tem a mãe que também é de Brasília?	() Belém do Pará.
(a) Os pais de Maria são...	() nasceu em Sergipe.												
(b) O pai de Tainá nasceu no Rio de Janeiro e sua mãe...	() Bárbara.												
(c) Quem é de Xique-Xique?	() Tainá.												
(d) Os pais de Lucas são de Minas Gerais, Lucas é de...	() paulistas.												
(e) Que personagem é de Curitiba?	() O pai de Bárbara.												
(f) Quem tem a mãe que também é de Brasília?	() Belém do Pará.												

Fonte: Elaborado pela autora

Esse início da unidade 1 já direciona o sujeito-aprendiz à condição de protagonista, com a dinâmica da roda giratória, e faz alusão à diversidade do povo brasileiro, uma vez que o texto 1 aborda o pioneirismo das pessoas de outras regiões do Brasil na construção de Brasília. Tal proposta se ancora na afirmação de Rego (2013, p. 71) de que “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. Vê-se o envolvimento do sujeito-aprendiz: mostrar-se por meio da dinâmica e dialogar a partir do texto e dos exercícios propostos sobre a heterogeneidade do povo brasileiro.

No item dois dessa mesma unidade, *Relacionando gramática e texto*, apresentam-se os verbos **ser**, **andar**, **comer** e **sorrir**; pronomes que se referem às pessoas do discurso **eu**, **você**,

ele/ela, a gente, nós, vocês, eles/elas, bem como aqueles correlatos que dão ideia de posse: meu/minha, seu/sua, dele/dela, nosso/nossa, deles/delas, de vocês. Além disso, propõe-se uma atividade de prática sobre o uso desses pronomes e verbos, texto 2. Esclarece-se, então, que a gramática trabalhada está ancorada e a serviço do gênero de linguagem e da dinâmica pedagógica adotada, já que se tem sempre como objetivo precípuo a inserção do sujeito-aprendiz em contextos de práticas sociais brasileiras.

O texto 3, intitulado O Brasil como ele é: Multicolorido (adaptado de Alberto Rodrigues Alves), evidencia a diversidade do povo brasileiro. Em seguida, os itens três e quatro, *Comentando oralmente o texto* e *Indo além do texto*, respectivamente, são trabalhados pedagogicamente.

Quadro 6 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – itens 2, 3 e 4

Relacionando gramática e texto					Texto 2		Comentando oralmente o texto																																																																	
<p>Perceba que o texto lido foi escrito na primeira pessoa do singular. Agora, vamos ver outras pessoas do discurso e conjugar os verbos no presente.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>SER</th> <th>ANDAR</th> <th>COMER</th> <th>SORRIR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Eu</td> <td>sou</td> <td>ando</td> <td>como</td> <td>sorrio</td> </tr> <tr> <td>Você</td> <td>é</td> <td>anda</td> <td>come</td> <td>sorri</td> </tr> <tr> <td>Ele/ela</td> <td>é</td> <td>anda</td> <td>come</td> <td>sorri</td> </tr> <tr> <td>A gente</td> <td>é</td> <td>anda</td> <td>come</td> <td>sorri</td> </tr> <tr> <td>Nós</td> <td>somos</td> <td>andamos</td> <td>comemos</td> <td>sorrimos</td> </tr> <tr> <td>Vocês</td> <td>são</td> <td>andam</td> <td>comem</td> <td>sorriem</td> </tr> <tr> <td>Eles/as</td> <td>são</td> <td>andam</td> <td>comem</td> <td>sorriem</td> </tr> </tbody> </table> <p>Além desses pronomes que se referem a pessoas do discurso, podemos, com frequência, usar aqueles também pessoais, mas, agora, que dão ideia de posse. Vamos a eles?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Carro</th> <th>Casa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Eu</td> <td>meu carro</td> <td>minha casa</td> </tr> <tr> <td>Você</td> <td>seu carro</td> <td>sua casa</td> </tr> <tr> <td>Ele/ela</td> <td>seu carro ou carro dele/ela</td> <td>sua casa ou casa dele/ela</td> </tr> <tr> <td>A gente</td> <td>carro da gente</td> <td>casa da gente</td> </tr> <tr> <td>Nós</td> <td>nosso carro</td> <td>nossa casa</td> </tr> <tr> <td>Vocês</td> <td>carro de vocês</td> <td>casa de vocês</td> </tr> <tr> <td>Eles/as</td> <td>carro deles/as</td> <td>casa deles/as</td> </tr> </tbody> </table> <p>Vamos praticar e entender como se usam os pronomes que acabamos de estudar. Complete o texto a seguir com verbos no tempo presente, referentes de pessoas e referentes de posse.</p>						SER	ANDAR	COMER	SORRIR	Eu	sou	ando	como	sorrio	Você	é	anda	come	sorri	Ele/ela	é	anda	come	sorri	A gente	é	anda	come	sorri	Nós	somos	andamos	comemos	sorrimos	Vocês	são	andam	comem	sorriem	Eles/as	são	andam	comem	sorriem		Carro	Casa	Eu	meu carro	minha casa	Você	seu carro	sua casa	Ele/ela	seu carro ou carro dele/ela	sua casa ou casa dele/ela	A gente	carro da gente	casa da gente	Nós	nosso carro	nossa casa	Vocês	carro de vocês	casa de vocês	Eles/as	carro deles/as	casa deles/as	<p>Olá, _____ (referente de posse) nome é Mariana e _____ (ter) dezoito anos. _____ (estudar) na Universidade de Brasília e _____ (gostar) muito de fazer amizades. A maioria dos _____ (referente de posse) amigos _____ (fazer) curso de Letras. _____ (referente de pessoa) _____ (adorar) o curso, mas _____ (sentir) falta de maior tempo para aprofundar os _____ (referente de posse) estudos. Os pais _____ (referente de posse), na maioria das vezes, _____ (auxiliar) nas despesas pessoais e _____ (incentivar) a prosseguir com os estudos. _____ (referente de posse) amizade é muito bonita, pois _____ (ser) solidários uns com os outros. _____ (fazer) as atividades acadêmicas juntos e, o mais importante, _____ (respeitar) cada um em sua essência. E você? Quem são _____ (referente de posse) amigos? _____ (referente de pessoa) já (fazer) _____ amizades aqui no Brasil?</p> <p>O Brasil é um país enorme, composto por muita gente, de várias cores, culturas e lugares; sejam eles de dentro ou de fora. Com essa múltipla diversidade, vejamos o quanto nosso povo é multicolorido.</p>		<p>1) Você entendeu a relação entre o título e o conteúdo do texto? Se sim, comente de modo geral.</p> <p>2) Qual o sentido das palavras "cores" e "sangue"?</p> <p>3) O que significa "miscigenado"? Por que, provavelmente, o autor do texto prefere ser chamado de "multicolorido" e não de "miscigenado"?</p> <p>4) Quem são as "pessoas da terra"? Qual o sentido dessa expressão?</p>	
	SER	ANDAR	COMER	SORRIR																																																																				
Eu	sou	ando	como	sorrio																																																																				
Você	é	anda	come	sorri																																																																				
Ele/ela	é	anda	come	sorri																																																																				
A gente	é	anda	come	sorri																																																																				
Nós	somos	andamos	comemos	sorrimos																																																																				
Vocês	são	andam	comem	sorriem																																																																				
Eles/as	são	andam	comem	sorriem																																																																				
	Carro	Casa																																																																						
Eu	meu carro	minha casa																																																																						
Você	seu carro	sua casa																																																																						
Ele/ela	seu carro ou carro dele/ela	sua casa ou casa dele/ela																																																																						
A gente	carro da gente	casa da gente																																																																						
Nós	nosso carro	nossa casa																																																																						
Vocês	carro de vocês	casa de vocês																																																																						
Eles/as	carro deles/as	casa deles/as																																																																						
					<p>Texto 3</p> <p>O Brasil como ele é</p> <p>MULTICOLORIDO</p> <p>Eu sou uma pessoa multicolorida. E, eu sou de todas as cores por dentro. Sou misturado. Meu sangue é feito do sangue de muitas raças. Minha mãe disse que quem tem avós de raças diferentes é miscigenado. Prefiro pensar que sou multicolorido. Tenho sangue de francês, de negro, de espanhol e de índio. Por fora, eu sou branco, de cabelo claro. Por dentro, sou europeu, preto, mulato, mestiço. É isso que faz o Brasil ser rico em diversidade e cultura. Espero que o Brasil continue com tantas raças, pois assim sempre será um país grande e bonito, porque quem faz a nação são as pessoas da terra. E continuará nascendo muita gente colorida.</p> <p>(Fonte: Texto adaptado de Alberto Rodrigues Alves)</p>		<p>Indo além do texto</p> <p>Faça uma pesquisa rápida, para discutir no próximo encontro, sobre o processo de formação da população de seu país. Para tanto, pode recorrer a informações da internet.</p>																																																																	

Fonte: Elaborado pela autora

No item três, faz-se a interpretação do texto 3 e estimula-se o sujeito-aprendiz a dialogar sobre o texto por meio de perguntas, o que promove ainda mais a interação entre os pares e a prática da oralidade. Já no item quatro, o sujeito-aprendiz é convidado a fazer uma pesquisa rápida na *internet* para discutir, no próximo encontro, o processo de formação da população do seu país, no caso a Venezuela. Essas atividades medeiam a relação dos sujeitos-aprendizes com a nova língua, com o novo país e com suas identidades, pretendendo contribuir para o alcance

do nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1998), no que se refere às informações trazidas sobre o país de origem dos sujeitos-aprendizes; e o nível de desenvolvimento potencial, no que tange aos novos conhecimentos adquiridos sobre o português e o povo brasileiro no contexto de sala de aula. Vê-se nessa mediação o papel simbólico da linguagem em seu papel mediador para a construção dos novos conhecimentos, o que está fundamentado também na Teoria Histórico-Sociocultural desenhada por Vigotski (1998).

No item cinco, *Construindo vocabulário de identidades*, são apresentados adjetivos pátrios. Em seguida, duas atividades são propostas: a) complemento de questões sobre as nacionalidades; b) interpretação de uma charge sobre o referido tema. O item seis, *Compreendendo a linguagem na prática*, convida à leitura e à interpretação do texto 4, O olhar de um estrangeiro vivendo no Brasil (adaptado de Juliana Guimarães).

Quadro 7 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – itens 5 e 6

Construindo vocabulário de identidades Compreendendo a linguagem na prática

Construindo vocabulário de identidades

Terão por base o texto lido e lembrando que o Brasil é feito por muitas raças e pessoas da terra, vejamos algumas nacionalidades:

País	Nacionalidade
Argentina	Argentino (a)
Chile	Chileno (a)
China	Chinês (a)
Colômbia	Colombiano (a)
Espanha	Espanhol (a)
Estados Unidos	Estatunidense
França	Françês (a)

7

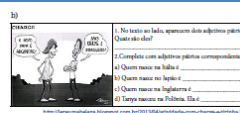
Itália	Italiano (a)
Japão	Japonês (a)
Mozambique	Mozambicano (a)
Nigéria	Nigeriano (a)
Peru	Peruano (a)
Portugal	Português (a)
Venezuela	Venezuelano (a)

Agora que você já conheceu algumas nacionalidades, responda e complete as seguintes questões:

a)

- 1) Jaan nasceu na Espanha, o que ele é?
- 2) Kaoro é japonesa, ela nasceu em qual país?
- 3) Joselin é americana, ela nasceu em qual país?
- 4) Se eu nasci na Nigéria, eu sou?
- 5) Davi é italiano, ele nasceu na _____
- 6) Os pais de Otávio são da Colômbia, o que eles são?
- 7) Nós somos brasileiros, nós nascemos no _____
- 8) Você é de qual país? O que você é?

b)



1. Na foto ao lado, quem nasceu na Espanha? Quem é ele?

2. Complete com adjetivos pátrios correspondentes:

3) Quem nasceu na Itália: _____

4) Quem nasceu no Japão: _____

5) Quem nasceu na Inglaterra: _____

6) Quem nasceu na Colômbia: _____

7. Como é o hábito, um dos gêneros textuais da web que utilizamos para falar de nós próprios, do que gostamos, das coisas que nos interessam internacionalmente conhecido como blog. Assim sendo, leia, a seguir, a postagem que Juliana Guimarães fez em seu blog sobre seu amigo estrangeiro.

Compreendendo a linguagem na prática

Como é o hábito, um dos gêneros textuais da web que utilizamos para falar de nós próprios, do que gostamos, das coisas que nos interessam internacionalmente conhecido como blog. Assim sendo, leia, a seguir, a postagem que Juliana Guimarães fez em seu blog sobre seu amigo estrangeiro.

Texto 4

O Esabbe é um garoto do mundo. Ele é mexicano, já morou em Barcelona, está sempre viajando e tem uma imaginação incrível no Brasil, experiência essa que já dura quase dois anos. Ele vive em Brasília, onde, além de estabelecer, divide o tempo entre seus vídeos, amigos, e namorada Gabi, viagens e conversas de bar.

A gente se conheceu numa destas conversas e foi quando ele me contou um pouco sobre um dos seus vídeos, um vídeo da sua experiência depois de 1 ano vivendo no Brasil. Muitas coisas do que ele viu e viveu no Brasil fazem parte de um cotidiano que, para a maior parte dos brasileiros, é algo trivial, mas que para ele foi a maior parte desconhecida de um estrangeiro. O que para a gente pode ser normal, para ele foi um verdadeiro choque cultural, coisa que todos sentimos quando resolvemos deixar os nossos países de origem e viver em outro lugar, independente dos motivos que levaram a essa decisão.

Quando eu vi esse vídeo, senti que poderíamos fazer um vídeo sobre a sua experiência de expatriado no Brasil, eu queria entender buscamos alternativas, do jeito que dá. Carro, moto, carona, bicicleta, o que der. Imagina, imaginei como é a vida de quem acaba de chegar ao país? Não seria a hora da gente conseguir usufruir de um transporte público decente e para todos?

E o que mais você viveu na chegada ao Brasil?

"Como o tempo me passou a entender mais da cultura e do jeito do brasileiro. O país é lindo, foi aqui no Brasil que eu vi pela primeira vez um lindo na minha vida. Entre amigos, sempre fui bem recebido e muita gente que me conhecia no grupo de amigos em comum acabava me buscando alternativas, do jeito que dá. Carro, moto, carona, bicicleta, o que der. Imagina, imaginei como é a vida de quem acaba de chegar ao país? Não seria a hora da gente conseguir usufruir de um transporte público decente e para todos?"

10

levando para sair, mostravam um pouco mais da vida aqui no Brasil. Assim eu conheci por exemplo algumas comidas que vocês deviam experimentar por resto do mundo: o pão de queijo, o cuscuz e a lingüça calabresa! O brasileiro em geral é muito alegre. Vê a vida de forma positiva, as pessoas fazem piada, conversam, mesmo sem conhecer direito a gente. Se divertem com o outagae, perguntam de onde somos, em geral o brasileiro é um povo pra cima. Mas isso quando você está inserido na cultura.

No começo eu senti muita dificuldade de fazer amizades, de conhecer pessoas. Talvez pelo idioma que eu não dominava ainda, de forma geral senti que os brasileiros não são acostumados a escutar estrangeiros tentando falar o português. A barreira da língua aqui, mesmo sendo parecido ao espanhol, ainda é algo forte e isso me surpreendeu, eu não esperava por isso. No México a gente escuta notas de gente falando em espanhol diferente, o que facilita a comunicação. Aqui, eu mesmo depois de um tempo fazendo aula de português, senti que as pessoas não me entendiam, o que provocou um mal estar quando estamos tentando nos comunicar em outro idioma."

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

Fonte: Elaborado pela autora

Em especial atenção ao texto 4, a atividade de interpretação acena para a especificidade do suporte da *Web blog* e conduz o leitor à percepção de aspectos da linguagem informal, como

palavras e expressões usadas durante o texto. Também marca o uso de *emoji*²⁴, muito comum em gênero veiculado nesse suporte. Propiciar, portanto, ao sujeito-aprendiz o mundo físico e social com textos e atividades que abarquem dimensões interpessoal e cultural é estabelecer coerência com a abordagem sociointeracional, de cunho vigotskiano (1998).

O item sete, *Produzindo texto*, objeto de análise das produções textuais dos sujeitos-aprendizes, sugere a escritura, para um *blog*, de um relato sobre as experiências dos sujeitos-aprendizes no Brasil. O item oito, último dessa unidade, descreve os documentos exigidos para o registro dos cidadãos brasileiros para cada prática social. Além de situar os sujeitos-aprendizes sobre as práticas sociais do país, no que diz respeito à cidadania, também propõe uma atividade para saber se eles estão informados acerca dos documentos necessários para residência no Brasil, na condição de imigrantes.

Quadro 8 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 1 – itens 7 e 8

Produzindo texto
Ampliando o universo das práticas sociais

<p style="text-align: center;">Produzindo texto</p> <p>Você, como aprendiz de português brasileiro, deseja relatar as suas experiências aqui no Brasil produzindo um texto para um <i>blog</i>. Você pode se guiar respondendo às seguintes perguntas: 1) Como foi o começo da sua experiência no Brasil? 2) Que impactos você vivenciou em sua chegada? 3) Como foi recebido pelos brasileiros? 4) O que mudou significativamente em sua vida nesse novo país? Você teve (ou ainda tem) muita dificuldade com a língua? Se sim, de que tipo? 5) Como está sua vida hoje no Brasil? 6) O que você espera para os próximos anos?</p> <p style="text-align: center;">Ampliando o universo das práticas culturais</p> <p>Assim como em seu país, as leis brasileiras exigem documentos específicos para o registro do cidadão. Eles são adequados a cada prática social. Vamos conhecê-los? 1) Certidão (nascimento; casamento; óbito) 2) RG ou Carteira de Identidade; 3) CPF; 4) Título de Eleitor; 5) Passaporte; 6) Carteira de Estudante; 7) Carteira Nacional de Habilitação; 8) Carteira de Trabalho</p>	<p style="text-align: center;">Documentos</p> <p>1) A Certidão de Nascimento é o primeiro documento de validade jurídica de uma pessoa. Ele comprova a sua existência, idade, nacionalidade, o nome dos seus pais, além de outras informações. Sem este registro, o indivíduo fica impedido de exercer os seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais.</p> <p>https://www.gov.br/documentos/certidao-de-nascimento</p> <p>A Certidão de Casamento no Brasil confere aos cônjuges comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres.</p> <p>https://www.cartorjornalnoticias.com.br/blog/certidao-de-casamento-no-brasil-o-que-e-o-que-difere</p> <p>A Certidão de Óbito é o documento oficial, válido em todo o território nacional, que comprova o falecimento de uma pessoa. Para simplificar, ela pode ser comparada com a certidão de nascimento, só que documenta o óbito.</p> <p>https://www.terra.com.br/brasil/brasil/como-obter-certidao-de-obito-mais-rapido-com-compra</p> <p>2) A Cédula de Identidade, carteira de Identidade, identidade ou registro geral - RG é o documento nacional de identificação civil no Brasil. Os dados que constam desse (nesse) documento variam de acordo com o órgão responsável pela sua emissão, mas usualmente contém nome, data de nascimento, filiação e foto, além de conter outros dados que identificam o seu titular e a data e local de emissão do documento.</p> <p>https://www.wikidoc.org/Carteira%20Identidade</p> <p>3) O Cadastro de Pessoa Física - CPF é um documento com uma numeração de 11 dígitos que serve para identificar os contribuintes, por exemplo, no Imposto de Renda, para abrir conta em banco ou solicitar cartão de crédito. No Distrito Federal e em outros estados brasileiros, é útil registrar na nota fiscal para ganhar descontos em impostos e concorrer a premiações.</p> <p>https://posseidatadefirma.br/brasil/obter-cpf-11-digito-entenda-para-que-servir-como-dar-ajuda</p> <p>4) O Título de Eleitor é o documento que confirma o alistamento eleitoral do cidadão e informa número de inscrição, zona eleitoral (trecho gerenciado por um cartório eleitoral) e local de votação.</p> <p>https://brasil.mec.gov.br/brasil/obter-processo-eleitoral-brasil/obter-titulo-de-eleitor-no-titulo-de-eleitor</p>	<p>5) O Passaporte é um Documento de Viagem que identifica o viajante em outros países. Não são registradas entradas e saídas, vistos e autorizações.</p> <p>https://brasil.mec.gov.br/brasil/obter-processo-eleitoral-brasil/obter-titulo-de-eleitor-no-titulo-de-eleitor</p> <p>6) A Carteira de Estudante é um documento a que todo estudante, de ensino presencial ou a distância, tem direito. Você precisa estar regularmente matriculado em uma destas modalidades de ensino: Infantil, Fundamental, Médio e Técnico, cursos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado.</p> <p>https://brasil.mec.gov.br/brasil/obter-processo-eleitoral-brasil/obter-titulo-de-eleitor-no-titulo-de-eleitor</p> <p>7) A Carteira Nacional de Habilitação (CNH), também conhecida como carteira de motorista, carta de motorista ou carteira de habilitação é o documento oficial que, no Brasil, atesta a aptidão de um cidadão para conduzir veículos automotores terrestres.</p> <p>https://brasil.mec.gov.br/brasil/obter-processo-eleitoral-brasil/obter-titulo-de-eleitor-no-titulo-de-eleitor</p> <p>8) A Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) é o documento que registra a vida profissional do trabalhador e garante o acesso aos direitos trabalhistas previstos em lei.</p> <p>https://brasil.mec.gov.br/brasil/obter-processo-eleitoral-brasil/obter-titulo-de-eleitor-no-titulo-de-eleitor</p>
13	15	<p>Após ter conhecido os documentos exigidos para o registro do cidadão, leia os textos abaixo e identifique o documento necessário para cada situação apresentada:</p> <p>a) Maria completou 18 anos no mês passado. Seu pai pagará aulas em uma autoescola de Brasília. Ela está animada, pois finalmente poderá tirar a ...</p> <p>b) João irá votar pela primeira vez. Para isso, ele precisa fazer o alistamento eleitoral no site do TSE e todo processo exigido para obter o ...</p> <p>c) Pablo, recém-chegado ao Brasil, tentou comprar um chip de celular pré-pago, mas não conseguiu. É preciso ter ... para realizar a compra, já que deverá digitar o número no cadastro.</p> <p>d) Rita foi ao cinema com as amigas. Na bilheteria apresentou a ... para poder ter direito à meia-entrada.</p> <p style="text-align: right;">Como você é imigrante, o Brasil regulamenta alguns documentos para sua residência no país. Você sabe que documentos são esses? Liste para comprovar que você está informado(a) sobre esses direitos e deveres.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

²⁴ Segundo a Wikipédia, “**Emoji** (絵文字 *lit. pictograma*) é uma palavra derivada da junção dos seguintes termos em japonês: e (絵 “imagem”) + moji (文字 “letra”). Com origem no Japão, os *emojis* são ideogramas e *smileys* usados em mensagens eletrônicas e páginas Web [...] Eles existem em diversos gêneros, incluindo: expressões faciais, objetos, lugares, animais e tipos de clima”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoji>. Acesso em: nov. de 2022.

É oportuno salientar que a última atividade teve uma repercussão muito positiva entre os sujeitos-aprendizes, de acordo com os relatos por meio das entrevistas. Aqueles que já estavam a par dos seus direitos e deveres enquanto imigrantes vivendo no Brasil compartilharam informações com os que ainda não sabiam suficientemente sobre alguns trâmites burocráticos necessários. Pode-se observar a promoção do *scaffolding* entre eles na coconstrução do conhecimento, ratificando o princípio cognitivo de Vigotski (1998), segundo o qual o conhecimento se constrói de modo socialmente partilhado. É o percebido nos excertos dos sujeitos-aprendizes quando questionados sobre qual ou quais tema(s) das unidades didáticas foi/foram mais significativos para eles:

Cristina: [...] Bom, **eu acho que a mais importante, que foi muito proveitosa, foi o tema de documentação**, que, como estrangeiros, temos que conhecer. Muito útil, **eu já tirei a carteira de trabalho, então essa informação foi muito útil. Eu conferi com Adrián, que eu sabia que ele já tinha esse documento, e tirei as dúvidas que eu tinha**. Esse tema foi muito importante. Mas todos foram legais porque tinham coisas úteis. [...]

Adrián: É, do princípio **acho que o tema do documento muito importante**. Um conteúdo que lembro que foi muito importante também foi as mudanças, as mudanças na vida de nós e acho que é muito muito importante também e [...]. E todos, todos os temas foram, **todas unidades foram importantes**.

Esther: *Conocer* aspectos culturais, a parte legal, é o processo de, essa foi a **classe de identidade**, não sei como foi. Este, como **sacar passaportes, carteira de trabalho, isso é importante também**. Muito importante e muito bom nesse sentido.

As narrativas de Cristina, Adrián e Esther explicitam a importância do tema ‘documentação’, último tema e última atividade da unidade 1. É importante destacar, mais uma vez, a mediação dos pares, quando Cristina relembra a ajuda de Adrián acerca dos trâmites para conseguir a carteira de trabalho. Traz-se à baila a assertiva de Paiva (2014) ao recuperar as palavras de Donato (1994) sobre a colaboração dos pares:

Segundo Donato (1994:41), o trabalho colaborativo “fornece oportunidade para ajuda andaimada semelhante à fornecida nas relações entre especialistas e aprendizes”. Donato (1994:46), explica: na construção de um andaime coletivo, “os falantes são, ao mesmo tempo aprendizes individuais e especialistas coletivamente, fontes de nova orientação um para o outro, e guias durante a resolução de problema linguístico complexo”. E conclui: os alunos se beneficiam do andaime coletivo no desenvolvimento da habilidade oral na segunda língua (PAIVA, 2014, p. 133).

Ainda sobre essa “ajuda andaimada” (DONATO, 1994), ousa-se afirmar que a colaboração dos sujeitos-aprendizes uns com outros demonstra não só aprendizagem da língua-alvo, mas também resoluções de práticas sociais situadas. Isso aponta para uma perspectiva de ensino colaborativa e bem-sucedida.

A unidade didática 2 tem como tema **Mudanças** e está composta por gêneros da linguagem que tratam de tipos de mudanças. O item um, *Lendo, compreendendo e interpretando*, apresenta vocabulário sobre as várias acepções dessa palavra. Na sequência, *Construindo vocabulário sobre tipos de mudança*, o sujeito-aprendiz é orientado a identificar as possíveis situações de mudanças tendo como referência imagens diversas. Em seguida, um cartaz com um pequeno trecho da música de Raul Seixas, “Metamorfose Ambulante”, é trazido para fomentar uma discussão entre os sujeitos-aprendizes a fim de destacar o falar sobre si exercitando, assim, a oralidade. Ainda nesse item, são propostos exercícios escritos sobre os tipos de mudanças.

Quadro 9 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – itens 1 e 2

Lendo, compreendendo e interpretando
Construindo vocabulário sobre tipos de mudança

Lendo, compreendendo e interpretando

Identifique as situações de uso com base nos diálogos:

Mudança de trabalho
 Mudança de vida
 Mudança de estado civil

Mudança de casa
 Mudança de opinião

Diálogo 1
 Angélica: Rubens, que surpresa!
 Rubens: Oi, Angélica. Resolvi dar uma paradinha por aqui para ver como vocês estão.
 Angélica: Estamos bem, mas ainda nos acostumando com a nova moradia.
 Rubens: Ser como é, mas que é ótimo, hehehe.
 Angélica: Sim, as crianças estão gostando da área.



Diálogo 2
 D. Clarice: Oi, Jacinta! Como vai? Quanto tempo.
 D. Jacinta: Oi, Clarice! Estava viajando. Foi dar uma força para minha filha que mora em São Paulo.
 D. Clarice: O que aconteceu, ela está doente?
 D. Jacinta: Não, não. Na verdade, ela se separou. Sabe como é...
 D. Clarice: Sei bem como é esse processo.



Diálogo 3
 Carla: Joana?! O que está fazendo por aqui?
 Joana: Oi, Carla! Foi só resolver abandonar a advocacia e me tornar doceria. Quero abrir uma doceria, por isso vim fazer esse curso de empreendedorismo.
 Carla: Nossa! Boa sorte!



Diálogo 4
 Hugo: Boa noite, Carlos! Vamos pra festa do Pedro?
 Carlos: Pô, cara, hoje não dá. A Beatriz saiu e eu preciso preparar o jantar para as crianças.
 Hugo: De novo? É sempre você que prepara o jantar?
 Carlos: Claro, Hugo. Como dizia a propaganda: “você precisa mudar seus conceitos.”



Diálogo 5
 D. Sônia: Jorge?! Quanto tempo? Como está se achando, elegante!
 S. Jorge: Obrigado pelo elogio! Mudei radicalmente meus hábitos. Comecei com dieta e caminhadas diárias. Agora, estou participando de corridas.
 D. Sônia: Nossa, que determinação!
 S. Jorge: Na verdade, é muita disciplina. Além disso, a mudança foi necessária. Estava com problemas de saúde; já não tenho mais vinte anos.



Agora, enumere, ainda de acordo com cada diálogo, as informações referentes ao contexto.

Estado emocional.
 Novo endereço.
 Reconhecimento da área.
 Aperfeiçoamento profissional.
 Partilha de bens.
 Nova carreira.
 Afazeres domésticos.
 Exercícios físicos.
 Cuidados com os filhos.
 Cuidados com a saúde.

Construindo vocabulário sobre tipos de mudança





- Identifique as possíveis situações de mudança das imagens acima. Comente com seus colegas qual das três situações é a mais difícil e por quê.
- Leia o cartaz abaixo:



As mudanças são necessárias no decorrer da nossa vida. Você concordaria com o trecho da música de Raul Seixas, expressa no cartaz acima, “profiro ser esse metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”? Você se considera uma “metamorfose ambulante”? Por quê? Discuta com seus colegas essas questões.

Tipos de mudanças

1º) Relacione as palavras ao seu respectivo grupo:

1. Estado de humor	2. Lugar	3. Estado civil
triste	apartamento	casal
feliz	chocolate	viagem
insatisfeito	ruína	casal misto

2º) Relacione as frases ao seu respectivo grupo:

- Mudança de vida
- Mudança de opinião

“Que venham as mudanças e que venham para melhor.”
 “Grandes mudanças acontecem de dentro pra fora.”
 “Não me pergunte quem sou e não me peça para permanecer o mesmo.”
 “Compreender que há outros pontos de vista é o início da sabedoria.”

Fonte: Elaborado pela autora

O tema da unidade 2 foi lembrado pelos sujeitos-aprendizes como importante, já que provocou inquietação. É o que foi exposto por eles durante a entrevista 3:

Adrián: É, do princípio acho que o tema do documento muito importante. **Um conteúdo que lembro que foi muito importante também foi as mudanças, as mudanças na vida de nós e**

acho que é muito muito importante também [...]. E todos, todos os temas foram, todas unidades foram importantes.

Sara: [...] Ah, as unidades que foram **mais significativas, foram as primeiras unidades**, onde você, é, nos convidou a falar sobre nossa experiência de imigração, sobre o projeto, sobre as escolhas, sobre nossas vivências pessoais a chegar no Brasil [...] essas primeiras unidades foram muito significativas porque **me permitiram** também, é, **fazer**, como, eu não sei como se fala em português, em espanhol é assim **como catarse**, com processos pessoais.

Adrián enfatiza diretamente o tema **mudanças**. Sara, por seu turno, indica as primeiras unidades, com temas voltados à identidade e às mudanças, respectivamente, como promotoras de uma catarse. Esse relato é especialmente revelador porque carrega a sensibilidade e a disposição em expurgar sentimentos, por parte do entrevistado, e uma escuta compreensiva, por parte do entrevistador. Em razão desse movimento de falar de si e de escutar, é inevitável retomar a afirmação de Meihy e Seawright (2020) sobre a dinâmica da entrevista:

Na situação de entrevista, a voz sempre está em trânsito e é, por conseguinte, abrigo de ideias sem deixar de apresentar o campo de sensibilidade em texturas mnêmicas – sensações, dores, alegrias, lutas e mais; trata-se de momento respeitoso, cuidadoso e que consagra a expressão oral da memória. É um momento democrático por excelência, pois o entrevistado oferece opinião, sensibilidade e visão de mundo; por tantas razões, o colaborador precisa receber sensibilidade e análise equânime (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 119-120).


Seguindo com a descrição da unidade 2, o item três, *Relacionando gramática e texto*, inicia-se com a apresentação de uma tirinha sobre mudança de ideia. Os sujeitos-aprendizes são instigados a comentar a tirinha e a falar sobre o tema. Os verbos **mudar** e **viver** são apresentados na sequência e as atividades sobre os referidos verbos são propostas. Dando continuidade, mostra-se uma placa com setas para lados opostos com os dizeres: SER FELIZ → ← TER RAZÃO. Posteriormente, pergunta-se aos sujeitos-aprendizes se eles preferem **ser feliz ou ter razão**. Logo após, os verbos **dizer** e **preferir** são frisados e exercícios escritos sobre o uso desses verbos são disponibilizados. Após, mais duas tirinhas são exibidas para reafirmar o tema *mudança*. A primeira faz alusão à mudança de trabalho. A segunda, mudança de estado emocional. Para finalizar esse item, propõe-se a leitura do texto 1, Pandemia e virada de ano estimulam mudanças de área de profissão, publicado no jornal *Estado de Minas*. Esse texto, datado de 20/01/2021, chama a atenção para as transformações e renovações do campo profissional em decorrência da pandemia da covid-19, texto esse condizente com o momento em que se estava vivendo.

Quadro 10 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – item 3

Relacionando gramática e texto

Relacionando gramática e texto

Verbo MUDAR e VIVER



1. Marque os verbos.

2. Você concordaria que todos têm direito de mudar de opinião? Por quê?

4. Complete as frases com o verbo **VIVER**:

a. Você _____ a vida.

b. Eu _____ no tempo ocioso deixo a infância.

c. A gente _____ planejando um casamento.

d. Ela _____ sempre que queremos.

e. A família e a cidade _____ amigos.

f. Ela não _____ mais o mesmo.


g. A Carolina _____ o tempo.

h. O Carlos e a Daniela _____ se conhecem desde a infância.

i. A Sônia _____ com os filhos em tempo livre.

j. O pai _____ pensando na vida.

Verbo SOZER e PREZER



3. Marque os verbos.

6. O que você prefere, "ter nada ou ter nada"? Por quê?

A. Complete as frases com o verbo PREZER:

a. Você _____ cinema a teatro?

b. Eu _____ passear a ver televisão.

c. A gente _____ tocar violão.

d. As crianças _____ o brinquedo aos livros.

e. A Carla e a Alice _____ esta página de dicas de português a outras.

f. Eu _____ o vestido azul. Qual você _____ ?


g. A Estela _____ ficar em casa esta noite.

h. O Roberto e o Mário _____ beber a cerveja ao vinho.


i. O Cláudio _____ lojas de departamento.

j. O Antônio _____ chegar mais tarde.

9. Leia a tirinha e responda às questões a seguir:



10. **Palavras que servem qualidade a outro termo (substantivo, pronome) são tradicionalmente chamadas de adjetivos. Observe a tirinha abaixo e identifique qual palavra modifica o substantivo 'igite'.**



Texto 1

Pandemia e virada de ano estimulam mudanças de área na profissão

A COVID-19 trouxe para transformações e renovação. Muitas pessoas estão mudando suas carreiras na carreira, tirando velhos costumes do papel, sem medo de arriscar.

Impacto da crise

DEBATE 11.10

O especialista percebe em muitos pessoas um movimento de avaliação e autoconhecimento sobre como mudar para avançar mais quem são, ou mais felizes. "Chega um certo período de vida em que a maioria das pessoas tem essas indagações, até porque várias decisões importantes sobre a nossa futura profissional são tomadas quando somos jovens. A pandemia nos fez a gente repensar sobre isso, sobre descobrir uma nova carreira, sobre decidir mudar o tipo de trabalho, procurar novos caminhos para termos mais felizes e realizados". afirma. Mas repense e arrisque!

São novas perspectivas que ampliam as buscas por áreas muito específicas como, por exemplo, um curso de tatuagem, cursos que reabrem quase 2 mil hectares pelo Brasil. Com um fôlego e mais vontade pelo tempo livre na pandemia, as aulas homeoffice, o fim o curso de tatuagem, como vários tratamentos digitais, têm recebido milhares de pessoas de diferentes regiões. Muitas já têm

11.10

trabalho em sua área de formação, mas que emergiram agora uma oportunidade de se reinventar.

O tatuador Rafael aproveitou um momento oportuno tradicional. Marcos Soares, 41, um exemplo. Recomendado dentro a rede de pais, foi obrigado a suspender os agendamentos com os clientes em março do ano passado, seguindo as recomendações da Prefeitura e siglas medidas de saúde.

"O tempo em casa serviu para tirar do papel alguns planos e sonhos antigos, entre eles de fazer cursos online enquanto os pais se comprometem a estudar do zero. Eu realmente soube como trabalhar e, nesse sentido, foi ótimo para chamar algumas ideias e não trabalhar em tempo livre de dentro de casa. Eu me inscrevi em cursos online para não ficar parado por um tempo, para manter que levar conhecimento e estar melhor a vida de mais pessoas através da arte de ensinar".

O método gratuito do curso de tatuagem de Marcos está na internet aberta, que começou em 20 de janeiro e vai até o dia 15 de março. Ele participou desde o início da pandemia e quer um curso online. O curso voltado em parte para quem nunca teve experiência com tatuagem. "São pessoas de várias áreas tentando se reinventar e a maioria querendo saber que, de alguma maneira, está se inscrevendo para isso". As inscrições podem ser feitas até 25 de janeiro.

Vida nova fazendo o que se gosta

A economista Laércio, por exemplo, conta que já tinha uma ampla carteira de clientes, que ela resolveu quando já não pôde trabalhar presencialmente e não conseguiu a vida normal. Ela e mais alguns colegas de profissão. De que está mais realizada e com uma boa rotina de trabalho.

"Tudo isso fez algo que não tinha pensado: tatuagem pessoal e mudar a área de trabalho, mas se você tem um gosto se envolve em um novo projeto, se chama depois de ser uma coisa muito grande. Atualmente, meu trabalho profissional de desenho não se mantém com possibilidades e por isso".

Fonte: Elaborado pela autora

Após a leitura do texto, no item quatro, *Comentando oralmente o texto*, perguntas sobre informações contidas nele e sobre as mudanças ocasionadas na vida dos sujeitos-aprendizes são levantadas. O item cinco, *Indo além do texto*, por seu turno, solicita uma pesquisa rápida sobre outras mudanças (profissionais ou no modelo de trabalho) provocadas pela pandemia da covid-19. Seguidamente, o item seis, *Compreendendo a linguagem na prática*, traz a música “O mundo anda tão complicado”, da banda Legião Urbana, e se conduz à reflexão sobre a última estrofe da música.

O item sete, *Ampliando o universo das práticas sociais*, propõe uma atividade que consiste em escrever sobre algo ou algum momento que tenha deixado o sujeito-aprendiz feliz no dia, durante uma semana, usando a *hashtag*²⁵ #7diasfelizes. Essa atividade foi inspirada em um projeto intitulado #100happydays, que convidava pessoas a postarem nas redes sociais uma foto por dia, durante cem dias seguidos, daquilo que lhes trouxe alegria. De acordo com o texto motivador, *a ideia era testar a capacidade que cada um tem de perceber e apreciar os bons momentos da vida*, segundo os criadores do projeto.

²⁵ “Hashtag consiste na união de uma palavra-chave antecedida pelo símbolo #, ou ‘jogo da velha’, como é mais conhecida no Brasil. A Hashtag é bastante usada pelos usuários nas redes sociais.” Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/o-que-e-hashtag/>. Acesso em: nov. de 2022.

Quadro 11 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – itens 4, 5 e 6

Comentando oralmente o texto Indo além do texto			
<p style="text-align: center;">Comentando oralmente o texto</p> <p>a. O que fez o tatuador Marcos Sousa tirar do papel alguns planos e sonhos antigos?</p> <p>b. Qual foi o novo projeto iniciado por Marcos Sousa?</p> <p>c. O curso oferecido por ele é somente para profissionais da área de tatuagem?</p> <p>d. A mudança de profissão de Le Perillo foi positiva? Por quê?</p> <p>e. Você tem vontade de mudar sua profissão atual ou de começar um novo projeto? Justifique sua resposta.</p> <p style="text-align: center;">Indo além do texto</p> <p>Faça uma pesquisa rápida, para discutir no próximo encontro, sobre as mudanças profissionais ou no modelo de trabalho provocadas pela pandemia da Covid-19. Para tanto, recorra a informações da internet ou de outra fonte.</p>	<p style="text-align: center;">Compreendendo a linguagem na prática</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>O mundo anda tão complicado Legião Urbana</p> <p>Gosto de ver você dormir Que nem criança com a boca aberta O telefone chega sexta-feira Aperto o passo por causa da garoa Me empresta um par de meias A gente chega na sessão das dez Hoje eu acordo ao meio-dia Amanhã é a sua vez</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você.</p> <p>Temos que consertar o despertador E separar todas as ferramentas Que a mudança grande chegou Com o fogão e a geladeira e a televisão Não precisamos dormir no chão Até que é bom, mas a cama chegou na terça E na quinta chegou o som</p> </td> <td> <p>Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo E até que é fácil acostumar-se com meu jeito Agora que temos nossa casa é a chave que sempre esqueço</p> <p>Vamos chamar nossos amigos A gente faz uma feijoada Esquece um pouco do trabalho E fica de bate-papo Temos a semana inteira pela frente Você me conta como foi seu dia E a gente diz um pro outro: - Estou com sono, vamos dormir!</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você</p> <p>Quero ouvir uma canção de amor Que fale da minha situação De quem deixou a segurança de seu mundo Por amor</p> <p style="text-align: right;"><small>https://www.youtube.com/watch?v=YG9wIKAJI_Q</small></p> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">12</p> <hr/> <p>As mudanças, de qualquer natureza, são sempre impactantes. Reflita sobre a última estrofe da música, "quero ouvir uma canção de amor" que fale da minha situação/ de quem deixou a segurança de seu mundo/ por amor", e comente com seus colegas e professor/ professora o que você teria coragem de fazer por um grande amor.</p>	<p>O mundo anda tão complicado Legião Urbana</p> <p>Gosto de ver você dormir Que nem criança com a boca aberta O telefone chega sexta-feira Aperto o passo por causa da garoa Me empresta um par de meias A gente chega na sessão das dez Hoje eu acordo ao meio-dia Amanhã é a sua vez</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você.</p> <p>Temos que consertar o despertador E separar todas as ferramentas Que a mudança grande chegou Com o fogão e a geladeira e a televisão Não precisamos dormir no chão Até que é bom, mas a cama chegou na terça E na quinta chegou o som</p>	<p>Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo E até que é fácil acostumar-se com meu jeito Agora que temos nossa casa é a chave que sempre esqueço</p> <p>Vamos chamar nossos amigos A gente faz uma feijoada Esquece um pouco do trabalho E fica de bate-papo Temos a semana inteira pela frente Você me conta como foi seu dia E a gente diz um pro outro: - Estou com sono, vamos dormir!</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você</p> <p>Quero ouvir uma canção de amor Que fale da minha situação De quem deixou a segurança de seu mundo Por amor</p> <p style="text-align: right;"><small>https://www.youtube.com/watch?v=YG9wIKAJI_Q</small></p>
<p>O mundo anda tão complicado Legião Urbana</p> <p>Gosto de ver você dormir Que nem criança com a boca aberta O telefone chega sexta-feira Aperto o passo por causa da garoa Me empresta um par de meias A gente chega na sessão das dez Hoje eu acordo ao meio-dia Amanhã é a sua vez</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você.</p> <p>Temos que consertar o despertador E separar todas as ferramentas Que a mudança grande chegou Com o fogão e a geladeira e a televisão Não precisamos dormir no chão Até que é bom, mas a cama chegou na terça E na quinta chegou o som</p>	<p>Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo E até que é fácil acostumar-se com meu jeito Agora que temos nossa casa é a chave que sempre esqueço</p> <p>Vamos chamar nossos amigos A gente faz uma feijoada Esquece um pouco do trabalho E fica de bate-papo Temos a semana inteira pela frente Você me conta como foi seu dia E a gente diz um pro outro: - Estou com sono, vamos dormir!</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você</p> <p>Quero ouvir uma canção de amor Que fale da minha situação De quem deixou a segurança de seu mundo Por amor</p> <p style="text-align: right;"><small>https://www.youtube.com/watch?v=YG9wIKAJI_Q</small></p>		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Proposta didático-pedagógica da unidade didática 2 – item 7

Ampliando o universo das práticas sociais		
Ampliando o universo das práticas culturais		
Texto 2		
<table border="1"> <tr> <td> <p style="text-align: center;">100 DIAS DE FELICIDADE</p> <p>O projeto #100happydays convida as pessoas a postarem uma foto por dia, durante cem dias seguidos, daquilo que lhes trouxe alegria. Para participar, é preciso apenas se cadastrar e compartilhar os retratos diariamente. A felicidade pode vir na imagem de alguém especial, uma paisagem e até uma fatia de bolo. Segundo os criadores, a ideia é testar a capacidade que cada um tem de perceber e apreciar os bons momentos do dia.</p> <p style="text-align: right;"><small>Revista Vida Simples, junho de 2014, Edição 145, p.12.</small></p> </td> </tr> </table>		<p style="text-align: center;">100 DIAS DE FELICIDADE</p> <p>O projeto #100happydays convida as pessoas a postarem uma foto por dia, durante cem dias seguidos, daquilo que lhes trouxe alegria. Para participar, é preciso apenas se cadastrar e compartilhar os retratos diariamente. A felicidade pode vir na imagem de alguém especial, uma paisagem e até uma fatia de bolo. Segundo os criadores, a ideia é testar a capacidade que cada um tem de perceber e apreciar os bons momentos do dia.</p> <p style="text-align: right;"><small>Revista Vida Simples, junho de 2014, Edição 145, p.12.</small></p>
<p style="text-align: center;">100 DIAS DE FELICIDADE</p> <p>O projeto #100happydays convida as pessoas a postarem uma foto por dia, durante cem dias seguidos, daquilo que lhes trouxe alegria. Para participar, é preciso apenas se cadastrar e compartilhar os retratos diariamente. A felicidade pode vir na imagem de alguém especial, uma paisagem e até uma fatia de bolo. Segundo os criadores, a ideia é testar a capacidade que cada um tem de perceber e apreciar os bons momentos do dia.</p> <p style="text-align: right;"><small>Revista Vida Simples, junho de 2014, Edição 145, p.12.</small></p>		
<p>Após ler o texto, você se inspirou e aceitou o desafio de escrever na página eletrônica da <i>Revista Vida Simples</i> sobre algo ou momento que o (a) deixou feliz no dia durante uma semana. Para isso, use #7diasfelizes.</p>		
<p>1º dia #7diasfelizes: _____</p> <p>2º dia #7diasfelizes: _____</p> <p>3º dia #7diasfelizes: _____</p> <p>4º dia #7diasfelizes: _____</p> <p>5º dia #7diasfelizes: _____</p> <p>6º dia #7diasfelizes: _____</p> <p>7º dia #7diasfelizes: _____</p>		

Fonte: Elaborado pela autora

É pertinente realçar a proposta didático-pedagógica dessa atividade, pois fomentou desdobramentos para além de uma simples tarefa. Ressalta-se a prática situada a que os sujeitos-aprendizes foram expostos. Primeiro, deveriam conhecer o ambiente virtual, uma vez que no

comando a indicação era *escribir na página eletrônica da revista Vida Simples*. Segundo, deveriam reconhecer o símbolo *#(hashtag)*, em referência justamente a esse ambiente virtual, principalmente o seu uso nas redes sociais, para maior verossimilhança com o sítio eletrônico. Terceiro, deveriam conhecer minimamente a escrita do português, já que se trata de uma produção textual. Isso permitiria a compreensão do gênero proposto para elaboração do texto, gênero lista, com maior fluidez e aptidão.

Ainda sobre a prática, o enfoque dado pela atividade a partir do texto motivador a uma situação que requeria vontade de o próprio sujeito-aprendiz fazer registros e tornar público questões particulares revela esse contexto no qual se vive, pois, segundo Giddens (2002, p. 9), “uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois ‘extremos’ da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro”. Trazer aspectos externos e atividades que dialoguem com o mundo globalizante ao contexto de sala de aula pode ecoar em outros espaços. É o caso de Sara, sujeito-aprendiz e colaboradora da pesquisa, que fez uma releitura da referida atividade para sua prática docente.

Figura 6 – Releitura feita por Sara do item 7, *Ampliando o universo das práticas sociais*



#7 días felices

¡Llegó el final del año! Para unos el mes más bonito, para otros de evaluar cómo les fue. A algunos se les despierta una sensibilidad especial. Sin duda, es un mes bien particular, adornamos los espacios y se contenta el corazón.

Por ello, Te invito a comenzar haciendo algo especial: Cada noche detente cinco minutos en medio de la rutina y piensa en algo sucedido durante el día que te haya hecho FELIZ y escríbelo por este medio en Español

CA Profesora de Español

Fonte: Imagem cedida por Sara, sujeito-aprendiz e participante da pesquisa

Esse desdobramento é significativo em pelo menos dois aspectos. A sensibilidade de Sara em promover um momento de reflexão a seus alunos, por meio de um texto-motivador,

dado o contexto das festas natalinas, **#7díasfelices** *¡Llegó el final del año! Para unos el mes más bonito, para otros de evaluar como les fue. A algunos se les despierta una sensibilidad especial. Sin duda, es un mes bien particular, adornamos los espacios y se contenta el corazón,* e a proposta de atividade inspirada na que realizou enquanto sujeito-aprendiz do curso de português, *Por ello, Te invito a comenzar haciendo algo especial: Cada noche detente cinco minutos en medio de la rutina y piensa en algo sucedido durante el día que te haya hecho FELIZ y escríbelo por este medio en Español.* Vê-se, nesse caso específico, a imitação como processo de aprendizagem, que extrapola os limites da sala de aula. Para Vigotski (1998), nas palavras de Schwarz e Camargo (2019),

A concepção de imitação que o autor propõe é mais ampla do que simplesmente copiar as reações de outras pessoas. Trata-se de compreender e internalizar os modos de ação de alguém mais capacitado [...]. A imitação, nesse sentido, está muito ligada ao processo da aprendizagem que se dá no espaço escolar e acontece somente quando o estudante é capaz de compreender o que é explicado pelo professor. Ninguém consegue imitar algo que está muito além das suas possibilidades – ou seja, só é possível imitar aquilo que está dentro da ZDP. Para Vigotski (2001b, p. 242), “a instrução é possível onde cabe a imitação”. A instrução de que o autor trata em sua obra pode ser compreendida como o processo de aprendizagem (SCHWARZ; CAMARGO, 2019, p. 71-72).

Vale realçar a amplitude da concepção de imitação trazida por Vigotski (1998) e enfatizada pelas autoras citadas, pois extrapola os limites impostos pelo pensamento behaviorista, por exemplo, que condiciona o aprendizado somente ao estímulo e à repetição. Na perspectiva sociointeracional, é importante o engajamento dos sujeitos-aprendizes no processo de aprendizagem. Não basta somente receber insumos, mas também é necessário interagir, negociar e até ressignificar aquilo que foi ofertado pelo professor. É o exemplo da atividade proposta, na qual os sujeitos-aprendizes foram provocados a usar a língua também de maneira criativa.

A partir das considerações elencadas, é construtivo resgatar as principais ideias de Vigotski (1998), segundo Paiva (2014):

As principais teses de Vygotsky são:

- ◇ não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social;
- ◇ os humanos “pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras” (Swain, Kinnear e Steinman, 2011:2);
- ◇ a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação (PAIVA, 2014, p. 128).

Esse resumo das principais teses do autor russo recupera o que se mostrou ao longo desta subseção, *Proposta didático-pedagógica das unidades 1 e 2*: a) a linguagem como principal mediadora na construção do conhecimento; 2) o artefato material didático como ferramenta mediadora nas aulas de português brasileiro como língua adicional; 3) o contexto histórico e social situados na proposta didático-pedagógica das unidades didáticas. Isso reafirma o caráter sociointeracional das unidades didáticas analisadas e a desenvoltura do sujeito-aprendiz em se expressar na língua-alvo, colocando-se como agente e autor de seu dizer e em sua expressividade. É o que se constata na narrativa de Sara:

Sara: Eu acho que **os materiais que você, é, facilitou, o curso, é, me deram estrutura de pensamento em português, como falar, como construir aí a oração que algumas vezes são diferente de espanhol**. Então, eu sei que com a leitura posso seguir, posso continuar ganhando em estrutura de pensamento português.

Para encerrar a unidade 2, o item oito, *Produzindo texto*, solicita aos sujeitos-aprendizes a escritura de um texto narrativo. Essa atividade será comentada a seguir e as produções textuais dos sujeitos-aprendizes resultantes dela serão analisadas na sequência.

5.1.2 Temática, comando e objetivo das questões propostas no item *Produzindo texto* das unidades 1 e 2

As temáticas das unidades 1 e 2, *Identidade e Mudanças*, analisadas neste trabalho, traçam a possibilidade de narração e de reflexão da condição de imigrante dos sujeitos-aprendizes. Pautada na modalidade escrita, na unidade 1, por exemplo, os sujeitos-aprendizes são instigados a relatar suas experiências no Brasil, conforme orientado pelo comando da questão:

Figura 7 – Comando da questão *Produzindo texto* – unidade 1

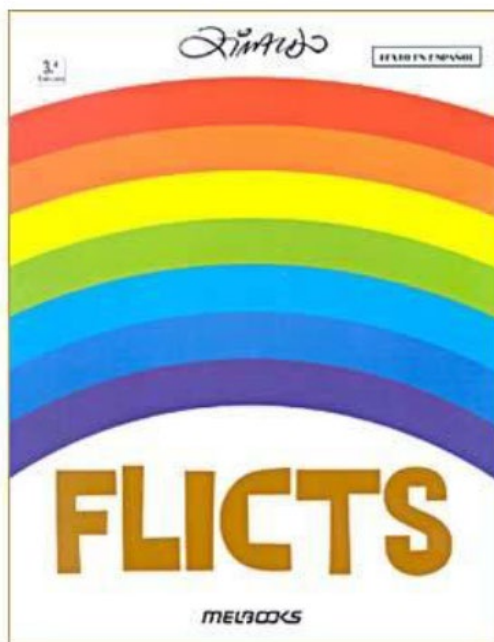
Produzindo texto

Você, como aprendiz de português brasileiro, deseja relatar as suas experiências aqui no Brasil produzindo um texto para um *blog*. Você pode se guiar respondendo às seguintes perguntas: 1) Como foi o começo da sua experiência no Brasil? 2) Que impactos você vivenciou em sua chegada? 3) Como foi recebido pelos brasileiros? 4) O que mudou significativamente em sua vida nesse novo país? Você teve (ou ainda tem) muita dificuldade com a língua? Se sim, de que tipo? 5) Como está sua vida hoje no Brasil? 6) O que você espera para os próximos anos?

O roteiro de seis perguntas conduz o relato dos sujeitos-aprendizes para a escritura do texto: 1) *Como foi o começo da sua experiência no Brasil?* 2) *Que impactos você vivenciou em sua chegada?* 3) *Como foi recebido pelos brasileiros?* 4) *O que mudou significativamente em sua vida nesse novo país?* 5) *Como está sua vida hoje no Brasil?* 6) *O que você espera para os próximos anos?* Além disso, é ofertado no comando o propósito da atividade: produzir um texto para um *blog*, já que no item seis da mesma unidade é evidenciado um texto retirado de um *blog* e as características desse gênero são realçadas. Logo, os sujeitos-aprendizes estavam familiarizados com o gênero proposto.

A atividade da unidade 2 se configura a partir da leitura e da discussão da obra *Flicts*, de Ziraldo²⁶. Esse livro, publicado pela primeira vez em 1969, momento histórico em que o homem pisou na lua pela primeira vez, é um clássico da literatura infantil brasileira. Ele aborda temas que provocam inquietação e desconforto, como o preconceito, a discriminação, o *bullying* e a necessidade do ser humano de encontrar seu lugar no mundo. É um livro poético e sensível, que transborda emoção do início ao fim e, embora se enquadre no domínio literário infantil, perpassa o imaginário da infância na medida em que se adequa a situações do universo adulto.

Figura 8 – Capa do livro *Flicts*, de Ziraldo – unidade 2



²⁶ “Ziraldo Alves Pinto é um cartunista, chargista, pintor, escritor, dramaturgo, cartazista, caricaturista, poeta, cronista, desenhista, apresentador, humorista e jornalista brasileiro. É o criador de personagens famosos, como o *Menino Maluquinho*, e é, atualmente, um dos mais conhecidos e aclamados escritores de literatura infantil do Brasil”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ziraldo>. Acesso em: nov. de 2022.

O comando da questão solicita que os sujeitos-aprendizes, agora como personagens, narrem a sua própria história. Para tanto, é também oferecido um roteiro com perguntas que eles poderiam seguir e, ainda, poderiam acrescentar outras informações.

Figura 9 – Comando da questão *Produzindo texto* – unidade 2

Produzindo texto

Tomando como base a(s) mensagem(ens) do livro “Flicts”, da obra de Ziraldo, grande escritor brasileiro, escreva um texto em que você possa relatar alguma situação na qual tinha se sentido como o personagem desse livro. Você pode considerar os seguintes pontos:
 O que eu era?
 O que sou agora?
 O que eu gostaria de ser?
 Quero voltar a ser como antes?
 Estou gostando do que sou aqui e agora?
 Eu não sou daqui, mas gostaria de ser?
 O que esperam de mim?
 E eu, o que espero de mim mesmo/mesma?

Seguindo a dinâmica de roteiro da atividade da unidade 1 para escritura do texto narrativo, 1) *O que eu era?* 2) *O que sou agora?* 3) *O que eu gostaria de ser?* 4) *Quero voltar a ser como antes?* 5) *Eu gostando do que sou aqui e agora?* 6) *Eu não sou daqui, mas gostaria de ser?* 7) *O que esperam de mim?* 8) *E eu, o que espero de mim mesmo/mesma?* Essa proposta culmina no ápice do viés temático da unidade 2, **Mudanças**, e termina num exercício que tenta proporcionar aos sujeitos-aprendizes um momento de invocar autoconhecimento, de externar sentimentos e de provocar reflexões.

Ao que parece nas produções realizadas, os comandos se mostraram compreensíveis. Pretende-se demonstrar na seção a seguir essa competência leitora satisfatória, já que os sujeitos-aprendizes produziram textos como resultado do aprendizado da língua-alvo na construção de sua história, na exposição da sua (inter)subjetividade.

5.2 Produções textuais em foco

Por toda a tessitura textual, constata-se que os propósitos dos textos foram alcançados: fazer um relato sobre as experiências do sujeito-aprendiz como imigrante no Brasil e fazer um relato em que o sujeito-aprendiz se sinta personagem protagonista, a exemplo de *Flicts*. Os

textos produzidos, vinculados ao gênero da linguagem relato pessoal, revelam compreensão desse gênero em sua totalidade; registros linguísticos adequados tendo em vista a situação comunicativa, apesar de aspectos relacionados ao processo de interlíngua terem sido observados durante as análises. A escrita é potencialmente compreensível a interlocutores que tenham competência em língua portuguesa. É o que será mostrado daqui em diante.

5.2.1 Análise das produções textuais

Nesta subseção será apresentada a análise de cada produção textual dos sujeitos-aprendizes, a partir das atividades propostas. Optou-se por esse modo, por ser a (inter)subjetividade o ponto fulcral da pesquisa do qual decorrem todos os demais desdobramentos. Assim sendo, tornou-se um caminho plausível investigar “as vozes” de cada um em particular.

5.2.1.1 Produções textuais da unidade 1

Como detalhado anteriormente, o comando da questão proposta apresenta um roteiro para a escritura do texto. Os sujeitos-aprendizes deveriam relatar suas experiências no Brasil. A pergunta *Como foi o começo da sua experiência no Brasil?* instigou o início da escritura.

Percebe-se no princípio do texto produzido por Esther o atendimento ao propósito comunicativo do gênero relato pessoal, que é relatar a outras pessoas experiências e vivências pessoais: “Minha experiência começo no Brasil motivado que meu filho mora em este país por 10 anos, tenho um neto e minha nora”.

Boa tarde,

(1) Minha experiência começo no Brasil motivado que meu filho mora em este país por 10 anos, tenho um neto e minha nora.

(2) Todos esses anos os visto por dois meses, mas este ano fiquei todo o ano de 2021.

(3) Como turista é uma delicia, comida, paseos, perssoas, tudo adoré e adoro.

(4) Os brasileiros são pessoas bonitas, alegres, ajudam, e meu filihio tem muitos amigos no Brasil. Agora minha família são brasileiros e pouco a pouco eu vou a morar no Brasil.

(5) Minha vida no Brasil es boa, mas vivo com meu filhio e agora eu penso viver sola, eu preciso falar português brasileiro para ele.

(6) Eu leo, ouço, mais falar é muito duro e escrever muito mais, eu estou fazendo Duolingo, mais em casa falam tudo tempo em espanhol (ESTHER)

No segundo parágrafo, Esther continua sua narrativa situando o leitor sobre a distância geográfica e o tempo de convívio com o filho, a nora e o neto: “Todos esses anos os visto por dois meses, mas este ano fiquei todo o ano de 2021”. E prossegue fazendo alusão ao que é ser turista no Brasil: “Como turista é uma delicia, comida, paseos, perssoas, tudo adoré e adoro”. Vê-se, nesse trecho em especial, uma ocorrência da interlíngua, termo cunhado por Selinker (1972) que descreve “quando o aprendiz se utiliza de um sistema linguístico que não é nem o de sua língua nativa, nem o da que está aprendendo” (PAIVA, 2014, p. 160). Ao mencionar *perssoas*, Esther recorre ao seu vocábulo nativo, *personas*, e alia ao vocábulo da língua-alvo, *peessoas*, criando, dessa forma, um elemento inexistente nas duas línguas. Além disso, há outros vocábulos da língua nativa no mesmo enunciado, *paseos*, *adoré*, e em enunciados subsequentes: *es, sola, leo, duro*.

A respeito da interlíngua, Lôpo Ramos (2021, p. 256) recupera o pensamento de Selinker (1972) e afirma que é um “caminho natural e estratégico que o aprendiz desenvolve para chegar à língua-alvo, o que, por conseguinte, não pode ser associado a algo negativo”. Entende-se, dessa forma, que não é uma interferência negativa, mas uma transferência de uma língua para outra na tentativa de o aprendiz comunicar-se na língua-alvo. E em línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português, a interlíngua parece ser mais recorrente. Acrescente-se que, mesmo com a presença de aspectos interlinguísticos, as ideias fluem de modo que não comprometem a progressão textual, não fere o gênero, muito menos apaga os traços de (inter)subjetividade de autoria.

Do ponto de vista do ensino, justamente pelo fato da “proximidade com o espanhol gerar restrições e parâmetros na preparação e implementação do ensino de português a seus falantes” (KFOURI-KANEOYA, 2013, p. 18), cabe ao professor reconhecer o fenômeno da interlíngua como estratégia do aprendiz, não como erro, mas como promotora do desenvolvimento comunicativo desse sujeito, promovendo uma ação reflexiva na atuação docente.

O texto mostra, no terceiro parágrafo, a representação discursiva de Esther sobre os brasileiros: “Os brasileiros são pessoas bonitas, alegres, ajudam, e meu filhio tem muitos amigos no Brasil. Agora minha família são brasileiros e pouco a pouco eu vou a morar no Brasil”. Os elementos atributivos aos brasileiros como pessoas *bonitas, alegres, ajudam*, evocam a ideia de um povo prestativo e amigo. Quando Esther menciona que “agora minha

família são brasileiros”, presume-se a aceitação de uma representação identitária consolidada, por parte da família, e uma possível incorporação dessa representação para si, já que Esther anuncia que “pouco a pouco eu vou a morar no Brasil”.

No penúltimo parágrafo, Esther expõe como é sua vida no Brasil e menciona sua preocupação em falar o português brasileiro: “Minha vida no Brasil es boa, mas vivo com meu filho e agora eu penso viver sola, eu preciso falar português brasileiro para ele”. Ter autonomia na língua parece ser uma necessidade de Esther, que aponta para um futuro próximo de também criar raízes no Brasil, tal qual o filho, a nora e o neto.

Por fim, a representação de Esther sobre o português brasileiro se acentua, ao dizer que: “Eu leo, ouço, mais falar é muito duro e escrever muito mais, eu estou fazendo Duolingo, mais em casa falam tudo tempo em espanhol”. A ênfase dada na dificuldade de falar e, principalmente, de escrever em português revela a representação que Esther tem do idioma. Além disso, há uma questão trazida à tona de que no seio familiar do sujeito-aprendiz só se fala espanhol, o que supostamente retardaria seu avanço na língua-alvo, uma vez que ele não estaria exposto regularmente a essa língua.

Cabe lembrar que “o significado representacional de textos é relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 70). Quando Esther representa discursivamente o português como algo difícil, vê-se a projeção da realidade, do mundo concreto, tendo em vista sua perspectiva particular. Isso porque, segundo as autoras,

A identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas (os “temas” centrais) e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser vistos como “realizando” um discurso. [...] (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 72, grifos nossos).

Identifica-se no texto de Esther sua posição, sua relação com a língua-alvo e suas atividades para compreender essa língua. Isso remete ao conceito de estilo, uma vez que “estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 76).

Passando para o texto de Adrián, também se percebe o atendimento ao comando da questão: “Atualmente estou há 4 meses em Curitiba Brasil, no começo tive incerteza, ansiedade e um pouco de medo, depois quando recebi meus documentos de identidade comecei a sentir um pouco de confiança, comecei a procurar emprego e há um mês consegui”. E logo nas

primeiras linhas, Adrián expressa “incerteza, ansiedade e um pouco de medo” no início da sua experiência no Brasil. Enfatiza que somente depois do acesso à documentação começou “a sentir um pouco de confiança”. A confiança, provocada por sua legalização no país, motivou-o a procurar emprego e a consegui-lo com certa rapidez. Vê-se um sujeito que procurou integrar-se às práticas sociais do novo país, em atenção à legislação brasileira.

- (1) Atualmente estou há 4 meses em Curitiba Brasil, no começo tive incerteza, ansiedade e um pouco de medo, depois quando recebi meus documentos de identidade comecei a sentir um pouco de confiança, comecei a procurar emprego e há um mês consegui.
- (2) Principalmente a língua, no princípio não conseguia compreender, também o clima frio, muito diferente da cidade da Venezuela de onde venho, também a organização, a limpeza das cidades, o transporte é muito eficiente.
- (3) Muito bons, eles são muito gentis e me ajudaram muito, fico muito grato.
- (4) A qualidade de vida, segurança, alimentação, atualmente tenho algumas dificuldades com a língua, porém consigo entender quando estou ouvindo e lendo.
- (5) Tranquilo, tentando avançar mais com o português para poder trabalhar na área em que me formei como profissional na Venezuela. Conseguir um emprego melhor para conseguir um salário melhor e ajudar mais minha família (ADRIÁN)

No segundo parágrafo, Adrián relata a dificuldade em compreender o português e a diferença do clima de Curitiba e da cidade de origem na Venezuela, além de mencionar aspectos da capital paranaense: “também a organização, a limpeza das cidades, o transporte é muito eficiente”. Mais uma vez, nota-se um sujeito vivente, integrado ao novo espaço e agente.

Em relação à representação dos brasileiros, Adrian afirma, no terceiro parágrafo, que são “muito bons, eles são muito gentis e me ajudaram muito, fico muito grato”. Tal como Esther, Adrián pontua a questão da presteza dos brasileiros. Enfatiza ainda que são “muito bons e gentis”. Na sequência, exalta “a qualidade de vida, segurança, alimentação” do Brasil e retoma a questão da dificuldade com a língua: “atualmente tenho algumas dificuldades com a língua, porém consigo entender quando estou ouvindo e lendo”. Vê-se, mais uma vez, a representação no plano textual, ou seja, o discurso de Adrián está relacionado ao seu conhecimento sobre o povo brasileiro, pois está em convivência com esses, e à ação, quando se esforça para entender a língua em contextos de práticas sociais. Observar esses significados é possível porque

Pode-se afirmar que discursos (significados representacionais) são concretizados em gêneros (significados acionais) e inculcados em estilos (significados identificacionais), e que ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representadas em discursos (Fairclough, 2003a). [...] (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 89).

No último parágrafo, Adrián expressa sua condição atual e suas expectativas em relação à vida no Brasil: “Tranquilo, tentando avançar mais com o português para poder trabalhar na área em que me formei como profissional na Venezuela. Conseguir um emprego melhor para conseguir um salário melhor e ajudar mais minha família”. Vislumbra-se, dessa forma, um sujeito que tenta melhorar de vida e que tenta proporcionar uma vida melhor a sua família e está encontrando no Brasil essa possibilidade.

Prosseguindo com a análise do próximo texto, o relato de Sara é iniciado por sua apresentação pessoal e por sua relação com a migração, já que seus pais também são migrantes na Venezuela: “Meu nome é —, sou Venezuelana, filia de — e —. Meu historia como Imigrante acredito começo até de meu nascimento, porque meus padres são colombianos que eles chegaram a Venezuela no final de os anos 70, em busca da melhor oportunidades de trabalho e qualidade de vida”. Seguindo no mesmo parágrafo, Sara expõe as razões pelas quais a fizeram deixar seu país: “Por ele nasci, em Caracas um 10 de abril de 1981 as cinco e vinte e cinco da manhã, em um país democrático, próspero e muito lindo onde eu cresci, estudei, tive uma família, amiga-os, uma casa, uma profission. Com certeza, você se perguntará e ¿Que o aconteceu? Meu país, meu gente, vive desde mais de 20 anos a grande crise política, social, económica e cultural que você poda imaginar. E por isso que agora escribo no Brasil uma nova historia”.

É interessante notar a escrita responsiva que assume Sara ao dialogar diretamente com o leitor do seu texto “Com certeza, você se perguntará e ¿Que o aconteceu?”. Ao explicar a situação pela qual passa seu país e, por conta disso, a necessidade de migrar, Sara evoca mais uma vez o diálogo direto com o leitor: “que você poda imaginar”. E finaliza afirmando que “E por isso que agora escribo no Brasil uma nova historia”. Testemunha-se a autoria de Sara na escritura de um novo enredo em um país diferente do seu. Isso remete ao pensamento de Cavalcanti (2005) sobre a construção do sujeito, quando afirma que

[...] o sujeito traz em si todas as vozes que o antecederam, um mundo que já foi articulado, compreendido diferentemente. A linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, susceptível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, onde se constitui a singularidade, pelo fato de a intersubjetividade ser anterior à subjetividade e de a relação entre interlocutores ser responsável pela construção de sujeitos produtores de sentidos (CAVALCANTI, 2005, s/p).

No segundo parágrafo, Sara descreve seus primeiros dias no Brasil e sua representação de um país acolhedor: “Meus primeiros dias no Brasil foram muito novos. Meu esposo leva a conhecer alguns lugares que ele já conhecia. Lembro teve muitas expectativas, sonhos, assombro. Tudo foi novidade para mim. Preguntava muito para ele e não entendia nada o que as pessoas falavam. Foi incrível ver os supermercados, farmácias, ruas, centros comerciais; tudo era bonito, moderno, variado e o preço bom. Pensávamos-nos Brasil está aberto seus portas pra nois”.

O último enunciado, “Pensávamos-nos Brasil está aberto seus portas pra nois”, acentua a representação de um país receptivo, que ampara a todos, sem distinção, revelando a possibilidade do imaginário por dias melhores se tornar real.

(1) Meu nome é —, sou Venezuelana, filia de — e —. Meu historia como Imigrante acredito começo até de meu nascimento, porque meus padres são colombianos que eles chegaram a Venezuela no final de os anos 70, em busca da melhor oportunidades de trabalho e qualidade de vida. Por ele nasci, em Caracas um 10 de abril de 1981 as cinco e vinte e cinco da manhã, em um país democrático, próspero e muito lindo onde eu cresci, estudei, tive uma família, amiga-os, uma casa, uma profission. Com certeza, você se perguntará e ¿Que o aconteceu? Meu país, meu gente, vive desde mais de 20 anos a grande crise política, social, económica e cultural que você poda imaginar. E por isso que agora escribo no Brasil uma nova historia.

(2) Meus primeiros dias no Brasil foram muito novos. Meu esposo leva a conhecer alguns lugares que ele já conhecia. Lembro teve muitas expectativas, sonhos, assombro. Tudo foi novidade para mim. Preguntava muito para ele e não entendia nada o que as pessoas falavam. Foi incrível ver os supermercados, farmácias, ruas, centros comerciais; tudo era bonito, moderno, variado e o preço bom. Pensávamos-nos Brasil está aberto seus portas pra nois.

(3) Não temos duvida que a decisão foi a correta. Os Brasileiros adoram e idioma espanhol, assim que não falar português não foi um problema da comunicação. Sempre senti sua receptividade e respeito. Não tive um impacto negativo; ningem fico com xenofobia a discriminação.

(4) Meu primer trabalho foi em um Trailer de Lanches. Eu preparei Hambúrguer; não falava nada mais lograva entender e atender a os clientes. Depois, trabalhei em um Restaurante da Comida Colombiana, fazendo almoços. Em isse tempo foi um pouco mais fácil porque eles falavam mismo idioma, mais hoje evaluo que isso atraso muito meu aprendizagem da idioma português. Deus foi bom e esse tempo também poderia dar Aulas particulares de Espanhol, mais foi pouco tempo.

(5) Lembro que meu esposo e eu tivemos que trocar da casa, enton nos mudamos a um Condominio e os fines de semana vendíamos Frango Assado em a rua. Depois mia irmã e eu alugamos um Local e provamos sorte com um Horti Fruti, mais a Pandemia e valor muito caro tiveram que fechar. Graças a Deus, depois de muito tempo de entregar Curriculum dieron oportunidade em uma Escola do Idioma, como Instrutora de Espanhol. Em definitiva, meu experiência em el país es ótima e seu gente e muito boa. ¿Minha vida troço? ¡Sim muito! Mais hoje entendo que emigrar e um caminho da aprendizagem, de buscar oportunidade, de fazer sempre tudo muito bem, de falar com um psicólogo o algem quando precisamos apoio emocional, e uma experiência forte que faz a gente mais forte.

(6) De ser a Diretora da uma Escola Primária, agora sou Uma Instrutora de Espanhol que luta por ganhar espaço em Escolas de Idiomas para ganhar mais dinheiro e oportunidades em um país que adora meu Idioma mais prefere pagar para aprender Inglês. Em consequência, eu quero aprender a falar Português perfeito para buscar trabalho em escolas, o como Auxiliar de Creche. (7) Finalmente, ainda tenho muita dificuldade com e Idioma, em pronúncia e uso da verbos e por isso fico feliz em iste curso. !Graças, novamente! (SARA)

No parágrafo seguinte, Sara externa positivamente a tomada de decisão de migrar para o Brasil e a representação que tem dos brasileiros: “Não temos duvida que a decisão foi a correta. Os Brasileiros adoram o idioma espanhol, assim que não falar português não foi um problema da comunicação. Sempre senti sua receptividade e respeito. Não tive um impacto negativo; ninguem fico com xenofobia a discriminação”. Aponta-se para a questão da acolhida dos brasileiros representada por Sara a ponto de destacar que não foi um problema não falar português, visto que os brasileiros “adoram o idioma espanhol” e, conseqüentemente, tentavam entender os hispano-falantes.

Os primeiros trabalhos no Brasil e a justificativa pelo atraso em aprender português são pontos do quarto parágrafo: “Meu primer trabalho foi em um Trailer de Lanches. Eu preparei Hambúrguer; não falava nada mais lograva entender e atender a os clientes. Depois, trabalhei em um Restaurante da Comida Colombiana, fazendo almoços. Em isse tempo foi um pouco mais fácil porque eles falavam mismo idioma, mais hoje evaluo que isso atraso muito meu aprendizagem da idioma português. Deus foi bom e esse tempo também poderia dar Aulas particulares de Espanhol, mais foi pouco tempo”.

No quinto parágrafo, Sara comenta sobre uma mudança de endereço e outra atividade laboral desenvolvida no comércio, mas sem sucesso em razão da pandemia. Na sequência, relata com agradecimento a aceitação de seu *curriculum* em uma escola de idiomas e faz uma reflexão acerca da migração: “Lembro que meu esposo e eu tivemos que trocar da casa, enton nos mudamos a um Condominio e os fines de semana vendíamos Frango Assado em a rua. Depois mia irmã e eu alugamos um Local e provamos sorte com um Horti Fruti, mais a Pandemia e valor muito caro tiveram que fechar. Graças a Deus, depois de muito tempo de entregar Curriculum dieron oportunidade em uma Escola do Idioma, como Instrutora de Espanhol. Em definitiva, meu experiência em el país es ótima e seu gente e muito boa. ¿Minha vida troço? !Sim muito! Mais hoje entendo que emigrar e um caminho da aprendizagem, de buscar oportunidade, de fazer sempre tudo muito bem, de falar com um psicólogo o algem quando

precisamos apoio emocional, e uma experiência forte que faz a gente mais forte”. Vê-se um sujeito que faz um “exercício de si sobre si mesmo através do qual procura se elaborar, se transformar e atingir certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004 [1984], p. 1) por sua condição de imigrante. É, como afirma o filósofo em referência a procurar o “cuidar de si mesmo”, como pessoa, como agente discursivo, como autor do seu dizer mais profundo em suas necessidades e esperanças.

Em virtude do trabalho como instrutora de espanhol, no sexto parágrafo Sara traça uma crítica à escolha dos brasileiros de preferirem estudar inglês ao invés de espanhol: “De ser a Diretora da uma Escola Primária, agora sou Uma Instrutora de Espanhol que luta por ganhar espaço em Escolas de Idiomas para ganhar mais dinheiro e oportunidades em um país que adora meu Idioma mais prefere pagar para aprender Inglês. Em consequência, eu quero aprender a falar Português perfeito para buscar trabalho em escolas, o como Auxiliar de Creche”.

Na finalização de seu relato, Sara afirma sentir dificuldade com a pronúncia e os verbos do português e agradece a oportunidade de participar do curso: “Finalmente, ainda tenho muita dificuldade com e Idioma, em pronúncia e uso da verbos e por isso fico feliz em iste curso. !Graças, novamente!”.

Na última produção textual da unidade 1 analisada, Cristina, como os demais, cumpre o propósito do gênero relato. Inicia o texto mencionando a dificuldade em entender o português: “Quando eu e meu esposo chegamos ao Brasil, eu pela minha parte não entendia nada de portugues quando alguém falava, e também não sabia tantas palavras em português, só para cumprimentar, aí eu consegui entender como costumam cumprimentar algumas pessoas só falando; tudo bom? Quando eu falava com o porteiro do prédio, eu dizia: Boa tarde, e ele costumava sempre perguntar: Boa tarde tudo bom?”. Reconhecer a diferença cultural no tratamento é um ponto que merece destaque, uma vez que promove a reflexão sobre o agir de um sujeito em práticas sociais diferentes das suas.

(1) Quando eu e meu esposo chegamos ao Brasil, eu pela minha parte não entendia nada de português quando alguém falava, e também não sabia tantas palavras em português, só para cumprimentar, aí eu consegui entender como costumam cumprimentar algumas pessoas só falando; tudo bom? Quando eu falava com o porteiro do prédio, eu dizia: Boa tarde, e ele costumava sempre perguntar: Boa tarde tudo bom?

(2) A mudança mais importante é a língua porque é uma barreira para poder me comunicar com outras pessoas, então comecei a assistir séries, ouvir podcast, ler livros em português, para

aprender mais vocabulário e assim falar e entender com o objetivo de poder me comunicar efetivamente com brasileiros.

(3) Os Brasileiros que eu conheço são muito gentil sempre me desejam que consiga com sucesso adaptar me às novas coisas daqui, algo curioso é que sempre que conheço pessoas novas, eles perguntam se eu sou de Argentina, eu respondo que eu sou venezuelana, mas que gostaria saber porque pensa que sou argentina, sempre respondem que é o primeiro que chega a suas mentes, acho que é por causa de futebol que sempre falam sobre argentina.

(4) Atualmente estou adorando esta nova língua que estou feliz de aprender, eu gosto de aprender sempre novas coisas e cada dia sou melhor falando e entendendo esta nova língua e aproveito que tem muito parecido com o espanhol para assimilar mais rápido, as vezes eu vejo que há palavras que fazem um jogo de palavras como por exemplo as palavras acordar e brincar, que são utilizadas em ambas línguas mais com significados diferentes.

(5) O meu principal desafio é falar fluído o português y conseguir entender os nativos quando falam rápido e com modismos característicos daqui.

(6) Eu espero estar integrada inteiramente à dinâmica de esta cidade para aprender muitas coisas de valor e também somar coisas da minha parte **(CRISTINA)**

Ao longo do segundo parágrafo, Cristina reafirma sua dificuldade com a língua e descreve as estratégias realizadas para aprender mais rápido o português e poder comunicar-se com os brasileiros: “A mudança mais importante é a língua porque é uma barreira para poder me comunicar com outras pessoas, então comecei a assistir séries, ouvir podcast, ler livros em português, para aprender mais vocabulário e assim falar e entender com o objetivo de poder me comunicar efetivamente com brasileiros”.

No terceiro parágrafo, a representação dos brasileiros é retratada por Cristina: “Os Brasileiros que eu conheço são muito gentil sempre me desejam que consiga com sucesso adaptar me às novas coisas daqui, algo curioso é que sempre que conheço pessoas novas, eles perguntam se eu sou de Argentina, eu respondo que eu sou venezuelana, mas que gostaria saber porque pensa que sou argentina, sempre respondem que é o primeiro que chega a suas mentes, acho que é por causa de futebol que sempre falam sobre argentina”. A representação de um povo gentil, receptivo e caloroso aparece mais uma vez. Todos os sujeitos-aprendizes, ao que parece, tiveram uma aceitação positiva pelo povo brasileiro.

Cristina demonstra, no quarto parágrafo, seu entusiasmo em estar aprendendo português ao tempo que faz uma comparação com o castelhano: “Atualmente estou adorando esta nova língua que estou feliz de aprender, eu gosto de aprender sempre novas coisas e cada dia sou melhor falando e entendendo esta nova língua e aproveito que tem muito parecido com o espanhol para assimilar mais rápido, as vezes eu vejo que há palavras que fazem um jogo de

palavras como por exemplo as palavras acordar e brincar, que são utilizadas em ambas línguas mais com significados diferentes". Vale destacar a metalinguagem emergida no texto de Cristina, ponto que se entende como significativo na aprendizagem de uma LA, porque se eleva o nível cognitivo ao patamar da reflexão sobre as semelhanças e diferenças em se tratando de línguas próximas, com especial atenção aos falsos cognatos, que entre português e espanhol constituem sempre ponto nevrálgico.

O penúltimo e o último parágrafo são dedicados às expectativas de Cristina em relação à língua e à interação ao país, destacando um movimento de troca: "O meu principal desafio é falar fluido o português y conseguir entender os nativos quando falam rápido e com modismos característicos daqui. Eu espero estar integrada inteiramente à dinâmica de esta cidade para aprender muitas coisas de valor e também somar coisas da minha parte". A propósito desse intercâmbio, Mendes (2012) chama à atenção para a necessidade do diálogo intercultural no ensino de línguas:

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa LE/L2, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra em que estão em processo de aprendizagem. Fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo (MENDES, 2012, p. 361, grifos nossos).

Essa afirmação de Mendes (2012) se adequa à proposta dos materiais didáticos elaborados para o curso de português brasileiro como língua adicional. O fomento ao diálogo, às práticas sociais e culturais foi substancial para promover a interação entre os sujeitos-aprendizes do curso mediada pela língua-alvo.

Percebe-se, em todas as produções aqui analisadas, a avaliação da representação que os venezuelanos sujeitos-aprendizes colaboradores desta pesquisa demonstram em relação ao Brasil e ao seu povo. Os discursos (significados representacionais), de acordo com Fairclough (2003), são observados ao longo dos textos. Isso pode indicar a projeção para uma sobrevida como cidadão no Brasil, embora ainda demonstrem identidade com a sua vida pregressa no país de origem. É o caso de Sara, que expressa certo lamento quando compara o que era e o que luta para ser neste país: "De ser a Diretora da uma Escola Primaria, agora sou Uma Instrutora de

Espanhol que luta por ganhar espaço em Escolas de Idiomas para ganhar mais dinheiro e oportunidades[...]”.

Ao que tudo indica, o tipo de atividade proposta e as estratégias pedagógicas adotadas conduziram os sujeitos-aprendizes a expressarem suas (inter)subjetividades de modo espontâneo, fluido, seguro, oportunizando aos potenciais leitores de seus relatos a conhecê-los em suas necessidades, projetos futuros, esperança, indicando um cuidado consigo mesmo naquilo em que se é mais humano. A autoria marcada na atividade revela um sujeito que precisa ser ouvido, exposto, o que constitui ponto inicial no sentido de que a elaboração de materiais didáticos em contexto de LA contemplem essas vozes em direção ao conhecimento do público-alvo que, do início ao fim das contas, é o que verdadeiramente importa nesse contexto pedagógico.

Dando prosseguimento à análise dos textos dos sujeitos-aprendizes, agora serão tecidos os comentários referentes à unidade 2.

5.2.1.2 *Produções textuais da unidade 2*

Na atividade da unidade 2, conforme já mencionado anteriormente, o sujeito-aprendiz deveria escrever um texto em que se colocasse como o personagem protagonista, tendo como referência o livro *Flicts*, de Ziraldo. Para além da configuração do gênero, do início ao término dos textos, “ouvem-se” as vozes dos sujeitos-aprendizes se percebendo e agindo no mundo, em atendimento ao comando da questão e seguindo o roteiro sugerido. Assim sendo, concretiza-se o gênero como modo de ação, indo ao encontro do que Fairclough (2003) defende ser o gênero discursivo (de linguagem). O discurso encontra-se no *modus apresentandi* em diversas passagens dos textos, quando o sujeito expressa a representação de si e dos outros, mas mais do que isso, age no seu dizer quando se constitui na identidade *Flicts*. É o que será percebido durante a análise dos textos disponibilizados na íntegra.

- (1) Eu quero dizer que na Venezuela Esther é as cores do livro *Flicts*, mas agora sou *Flicts* no Brasil, procurando meu novo destino.
- (2) Agora não posso dizer nem sim nem não que estou gostando do que sou aqui e agora, como *Flicts* vou caminhando.
- (3) Eu gostaria muito ser daqui, minha família, eles já são brasileiros, em documentos e coração, esperam que eu seja feliz e encontre minha cor.

(4) Eu não quero voltar a ser como antes, eu quero que minha família fique calmo com Esther, vivo com eles, mas não sei o que espero de mim mesma, o importante é que estou caminhando para abrir caminho (ESTHER)

Percebe-se já no início do texto o posicionamento agentivo do sujeito-aprendiz e a alusão direta à obra *Flicts*, texto-motivador da atividade proposta. É interessante observar a marcação dos “eus” de Esther, “[...] que na Venezuela Esther é as cores do livro Flicts, mas agora sou Flicts no Brasil, procurando meu destino”. *Flicts*, uma cor rara e triste, inicia uma busca incessante por seu lugar no mundo. Nenhuma das cores é *Flicts*, por isso ele vive na solidão, e durante sua busca se depara com a rejeição, com o preconceito, com o *bullying* das outras cores. Quando Esther aponta que na Venezuela ela “é as cores do livro Flicts”, entende-se que lá ela tem existência, tem cores, tem um lugar definido, assim como cada cor tem seu lugar na obra de Ziraldo. E quando menciona “mas agora sou Flicts no Brasil, procurando meu destino”, remete a sua condição de estar à procura de seu lugar, tal como *Flicts*. E, na sequência, reafirma essa condição de estar caminhando, em comparação ao personagem do livro: “Agora não posso dizer nem sim nem não que estou gostando do que sou aqui e agora, como Flicts vou caminhando”. Essa falta de uma identidade que pensava ser fixa na Venezuela e muda para uma situação movediça de ser um *Flicts* à procura de sua nova cor revela a identidade fluida, movediça do sujeito que se está sendo construído por um discurso ainda incerto, mas necessário para seguir como ser cidadão. Não se trata de uma posição na linguagem, na nova língua, mas sim de se constituir nessa nova língua, assim como ocorreu com seus familiares. Veja-se.

Esther diz que “gostaria muito ser daqui, minha família, eles já são brasileiros, em documentos e coração, esperam que eu seja feliz e encontre minha cor”. Essa afirmação de pertencimento a que Esther se refere sobre si e sobre a família condiz com o pensamento de Rosa (2020) ao sustentar que “A identidade de origem não é fixa, cristalizada; ao contrário, pode transformar-se, como resultado provisório da intersecção entre a nossa história e o contexto social e seus projetos. O que ocorre é uma constante articulação entre igualdade e diferença” (ROSA, 2020, p. 54).

Esther finaliza sua narrativa afirmando: “Eu não quero voltar a ser como antes, eu quero que minha família fique calmo com Esther, vivo com eles, mas não sei o que espero de mim mesma, o importante é que estou caminhando para abrir caminho”. Isso convoca à percepção da expressividade de Esther como ser em movimento, aberta a mudanças, preocupada consigo e com o outro, no caso a família. É o que afirma Rosa (2020, p. 64) ao lembrar as palavras de

Hall (2011): “Sempre haverá intercâmbio e transformação. Isso é particularmente perceptível nesse mundo globalizado, que nos oferta uma variedade de identidades possíveis, com as quais podemos nos identificar, mesmo que por breves momentos (Hall, 2011)”.

Dando continuidade, procede-se à análise do texto de Adrián, que, nas primeiras linhas, coloca-se na condição de “inferior” por conta da legalidade (documentos) e do não domínio da língua (português): “No começo, quando cheguei ao Brasil, me senti inferior aos demais, pois não possuía documentos e não falava o português”.

- (1) No começo, quando cheguei ao Brasil, me senti inferior aos demais, pois não possuía documentos e não falava o português.
- (2) Agora me sinto mais seguro pois tenho documentos e estou dominando mais o português.
- (3) Eu gostaria de poder entrar no tipo de empresa onde tenho experiência e dar o melhor de mim.
- (4) Eu quero ficar no Brasil, melhorar o salário e ajudar mais a minha família. Sim, estou gostando.
- (5) Eu gosto da Venezuela onde nasci, mas não da Venezuela atual, por isso eu quero ficar aqui.
- (6) Eu continue dando o melhor de mim.
- (7) Seguir melhorando cada dia, melhorar minha renda para que minha família e eu tenhamos uma melhor qualidade de vida a cada dia (ADRIÁN)

Em seguida, sinaliza para a mudança de estado emocional, “Agora me sinto mais seguro pois tenho documentos e estou dominando mais o português”. Com essa segurança em relação à documentação e à língua, Adrián se projeta a um futuro desejável ao declarar: “Eu gostaria de poder entrar no tipo de empresa onde tenho experiência e dar o melhor de mim. Eu quero ficar no Brasil, melhorar o salário e ajudar mais a minha família”. Vê-se o sujeito em busca de melhorias para si e para sua família. Em outras passagens do texto, isso é reafirmado: “Eu continue dando o melhor de mim. Seguir melhorando cada dia, melhorar minha renda para que minha família e eu tenhamos uma melhor qualidade de vida a cada dia”. Isso confirma o pensamento de Fairclough quando esse autor “considera os sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 70).

É oportuno observar que Adrián, diferentemente de Esther, não manifesta o desejo de ser brasileiro, mas enfatiza sua insatisfação atual com seu país de origem e seu desejo de permanecer no Brasil: “Eu gosto da Venezuela onde nasci, mas não da Venezuela atual, por isso eu quero ficar aqui”. A alternância do sentimento de pertença entre o país de origem e o

acolhedor concorre para a movediça identidade e diferença (HALL, 2006), discurso tão próprio do mundo pós-moderno dos processos migratórios de um mundo globalizado.

Seguindo com a próxima análise, observa-se que a tônica do modo de ser aparece já no início do texto de Sara. O texto revela um personagem que se expõe nos seus sentimentos, em suas perspectivas do que pretende continuar sendo. As primeiras linhas do primeiro parágrafo são exemplares para confirmar essa observação: “Eu era, sou e gostaria de ser sempre essencialmente a mesma pessoa; isto é, uma mulher amorosa, honesta, nobre, trabalhadora, apaixonada e baseada na fé”.

Mi momento Flicts!

(1) Eu era, sou e gostaria de ser sempre essencialmente a mesma pessoa; isto é, uma mulher amorosa, honesta, nobre, trabalhadora, apaixonada e baseada na fé. *No* em tanto, como ele protagonista de esta história, que vivi experiências complexas que mudaram na minha interioridade.

(2) Para exemplificar, no final do ano passado trabalhava vendendo Frango Assado, Compartilhado com pessoas com as senti como Flicts. Sempre era triste, perdida, descolocada, preocupada e de mal humor. Não tinha motivação e minhas ideias não eram tomadas em conta. Todo dia, parecia longe a ideia de trabalhar no que sei fazer. Você que hoje me leem com certeza pensaras que foi um tema de humildade, mais meus sentimentos eram por complexidade de os companheiros de trabalho. Graças a Deus, um dia converse com uma amiga psicóloga. Ela falo sobre Ele Síndrome do Migrante. Então, comecei a fazer trabalho pessoal, terapia e tome algumas decisões muito favoráveis para minha emotividade. Ao final entendi que tudo estava dentro de mim e não fora.

(3) Um ano depois, sou uma versão melhorada de essa Sara. Desenhei-me de novo com a ajuda de Deus e de meu esforço. Por isso, agora gosto muito de mim. Volte a ser alegre, tranquila, feliz, segura. Uma pessoa que coloca a serviço dos outros o que sabe, que tem interesse em aprender sempre, que se manteie em a fé, quem ensina com paixão, quem vai em busca de as oportunidades. Assim sempre foi.

(4) Quero voltar a ser como antes? Eu acredito que nunca somos os mesmos, sempre estamos aprendendo, crescendo, mudando. As mudanças são uma constante da vida. Eu gostaria de ser uma estrangeira que se destacasse sempre por ser boa em todo que faz, como cidadania, como professora de espanhol e como Auxiliar da Creche que vou a começar a estudar na próxima semana. Os brasileiros esperam o melhor de mim, eu vou a fazer a possível por eles e por mim mesma.

(5) Finalmente, eu não sou daqui, mas gostaria de ser? Não sou feliz como venezuelana, me sinto muito orgulhosa de minha pátria, mas sinto respeito, admiração e muito, muito agradecimento por a gente no Brasil. Um país lindo, cálido, do qual me sinto parte, embora eu não tenha nascido no. **(SARA)**

O verbo “ser”, nas flexões de tempo “era”, “sou” e na modalização concretizada no futuro do pretérito em “gostaria de ser sempre”, traz a representação de um personagem criador

do seu dizer, que se projeta nos qualificadores “uma mulher amorosa, honesta, nobre, trabalhadora, apaixonada e baseada na fé”. Por outro lado, Sara enuncia uma mudança interna, “No em tanto, como ele protagonista de esta história, que vivi experiências complexas que mudaram na minha interioridade”, que é explicitada em parágrafos posteriores. De qualquer modo, tudo conflui para a projeção do seu modo de ser, discurso, da maneira como age no mundo e do modo como se percebe representada.

O segundo parágrafo apresenta uma passagem significativa do ser migrante em face das relações de trabalho: “Para exemplificar, no final do ano passado trabalhava vendendo Frango Assado, Compartilhado com pessoas com as senti como Flicts. Sempre era triste, perdida, descolocada, preocupada e de mal humor. Não tinha motivação e minhas ideias não eram tomadas em conta. Todo dia, parecia longe a ideia de trabalhar no que sei fazer. Você que hoje me leem com certeza pensaras que foi um tema de humildade, mais meus sentimentos eram por complexidade de os companheiros de trabalho. Graças a Deus, um dia converse com uma amiga psicóloga. Ela falo sobre Ele Síndrome do Migrante. Então, comecei a fazer trabalho pessoal, terapia e tome algumas decisões muito favoráveis para minha emotividade. Ao final entendi que tudo estava dentro de mim e não fora”.

A representação discursiva que Sara tem de si significa o seu estilo (FAIRCLOUGH, 2003), isto é, a maneira de ser naquele momento na sua condição de migrante, um sujeito de certo modo subjugado, subempregado, submisso e assujeitado à complexidade das relações trabalhistas, condição essa que mudou decorrente do seu estatuto profissional, que passou de uma vendedora de “frango assado” ao seu ofício original, o que demonstra a mudança de formações discursiva de um sujeito em uma situação de submissão para um agente, protagonista de ser, do seu dizer e fazer. Para que essa mudança tenha ocorrido, só precisou visibilizar o sujeito, conferindo-lhe a sua “voz”.

Os elementos linguísticos atributivos, como triste, perdida, descolocada, preocupada e de mau humor, significam concretamente um sujeito que vivencia a “síndrome do migrante”, situação esperada dentro de práticas sociais de pessoas nessa condição.

No terceiro parágrafo, a mudança discursiva de representação de si revela um sujeito diante de si mesmo que se empoderou em relação aos demais: “Um ano depois, sou uma versão melhorada de essa Sara. Desenhei-me de novo com a ajuda de Deus e de meu esforço. Por isso, agora gosto muito de mim. Volte a ser alegre, tranquila, feliz, segura. Uma pessoa que coloca

a serviço dos outros o que sabe, que tem interesse em aprender sempre, que se manteve em a fé, quem ensina com paixão, quem vai em busca de as oportunidades. Assim sempre foi”.

Esse parágrafo apresenta, em toda a sua extensão, o discurso de fortalecimento. Percebe-se que o modo de ação (gênero), o modo de representar e de representar-se (discurso), bem como o modo de ser ou de passar a ser (estilo) estão fortemente imbricados na narrativa desse sujeito. Assim sendo, os dados conduzem à percepção de que Sara não só compreendeu as acepções do vocábulo *mudança* como também soube empregar o sentido adequado a sua produção textual, indo do léxico ao discurso e, concretamente, à prática social.

A carga adjetival por todo o texto constrói a representação identitária, que não é estática, pois que há uma mudança de si mesmo reconhecida pelo próprio personagem, o que aponta para uma função identificacional no texto reveladora de que a identidade, sobretudo de um migrante, não é algo fixo, único, determinado, já citada por Rosa (2020); constitui-se a partir das interações que, no caso, conduziram Sara à reflexividade sobre si mesma. Esse dado ratifica a seguinte passagem:

[...] Desse modo, pode-se resgatar o termo “identidades fluidas” defendidas por Pierre Levy (1999), mas não no sentido de “perda” de identidade, mas na necessidade constante de sua recriação. Se dizemos que o homem se recria no social, admitimos uma subjetividade sempre em construção, inovadora, criativa, não previsível. É dessa subjetividade de que trata Vigotski (FREITAS *et al.*, 2015, p. 51-52)

As identidades fluidas referenciadas pelos autores, resultado das negociações no âmbito das instâncias interacionais, são mudanças ratificadas ou não pelos atores sociais em cada situação vivenciada. Isso porque os atores sociais exercem vários papéis, e “a importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações” (CASTELLS, 1999, p. 54) As informações no quarto parágrafo exemplificam a ocorrência deste fenômeno: “Quero voltar a ser como antes? Eu acredito que nunca somos os mesmos, sempre estamos aprendendo, crescendo, mudando. As mudanças são uma constante da vida. Eu gostaria de ser uma estrangeira que se destacasse sempre por ser boa em todo que faz, como cidadania, como professora de espanhol e como Auxiliar da Creche que vou a começar a estudar na próxima semana. Os brasileiros esperam o melhor de mim, eu vou a fazer a possível por eles e por mim mesma”.

Ainda no quarto parágrafo, a questão da representação que Sara imagina que o brasileiro projeta para que ela pertença ao Brasil revela a sua condição de certo subjugo a esse povo. Em suas palavras, precisa ser “uma estrangeira que se destacasse sempre por ser boa em tudo que faz, como cidadã, como professora de espanhol e como auxiliar da creche que vou começar a estudar na próxima semana. Os brasileiros esperam o melhor de mim, eu vou a fazer a possível por eles e por mim mesma”. É uma espécie de validação que precisa ter para fazer jus ao que está recebendo do povo brasileiro. É o modo como se projeta na representação pelos brasileiros, como quer ser identificada, como quer tornar-se a ser. O sentimento de pertença e esse *modus representandi* encontram-se, mais uma vez, presentes nas informações do último parágrafo: “Finalmente, eu não sou daqui, mas gostaria de ser? Não sou feliz como venezuelana, me sinto muito orgulhosa de minha pátria, mas sinto respeito, admiração e muito, muito agradecimento por a gente no Brasil. Um país lindo, cálido, do qual me sinto parte, embora eu não tenha nascido no”.

Embora possa depreender, em passagens analisadas, certo subjugo ao Brasil quando Sara relata suas primeiras experiências profissionais no país, por exemplo, pontua-se que tal atitude é perfeitamente esperada por parte de alguém que se encontra em situação de vulnerabilidade migratória que, por razões diversas, saiu de seu país e precisa ser acolhido no lugar para onde migrou. Isso, no entanto, não significa exatamente um assujeitamento aos discursos em contextos de práticas sociais locais. A vontade que Sara expressa em fazer o que melhor sabe, em nível profissional, conota que ela pode ser autora de seu discurso e de sua prática, precisando apenas de uma oportunidade para demonstrar, o que já foi apontado anteriormente. O fato de se colocar disposta a se reinventar não deve ser confundido como um traço de aculturação, mas de enculturação, ou seja, de uma reconstrução de si mesma, adicionando novos elementos linguístico-culturais.

Em consonância com o viés da mudança de si provocada pela migração no último texto a ser analisado, Cristina aponta para essa perspectiva ao relatar, logo no primeiro parágrafo, que “sempre tenho sido uma pessoa que gosta de aprender, e às vezes ensinar também, mas antes de emigrar eu tinha uma percepção muito pessimista, eu achava que a vida era complicada demais e sempre ia ser desse jeito”. É importante destacar essa percepção de Cristina, uma vez que o ato de migrar foi responsável por uma transformação da representação de si e do mundo. Ao continuar a falar desse processo, Cristina argumenta: “Mas quando eu migrei, eu deixei todo pessimismo de lado, foi como resetar a minha mente, começar de novo em outro país foi a causa

de ver a vida de diferente maneira, mais positiva, apesar de que minha família está longe eu posso ajuda-la de muitas maneiras, ainda estando longe de eles, eu agradeço também que eu conheci muitas pessoas boas que me ajudaram quando eu precisei, é por isso que eu quero sempre fazer bom meu trabalho, para que coisas boas sigam acontecendo, e sobretudo ter fé e continuar aprendendo novas coisas é muito importante para ter sucesso na vida mesma”.

Vê-se um sujeito que precisou “resetar” sua mente para começar uma vida nova em outro país. E que isso “foi a causa de ver a vida de diferente maneira, mais positiva”. É oportuno nesse momento recuperar as palavras de Woodward (2000) quando trata dos sentidos que damos a nossa experiência a partir dos significados produzidos pelas representações:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tomar (WOODWARD, 2000, p. 17)

Sentir-se positiva com a migração, “apesar de que minha família está longe eu posso ajuda-la de muitas maneiras, ainda estando longe de eles”, acentua a condição de um sujeito que se modifica e que se preocupa com o outro. Além disso, Cristina se coloca na condição de alguém que precisa retribuir a ajuda que recebeu: “[...] eu agradeço também que eu conheci muitas pessoas boas que me ajudaram quando eu precisei, é por isso que eu quero sempre fazer bom meu trabalho, para que coisas boas sigam acontecendo, e sobretudo ter fé e continuar aprendendo novas coisas é muito importante para ter sucesso na vida mesma”.

(1) Eu sempre tenho sido uma pessoa que gosta de aprender, e às vezes ensinar também, mas antes de emigrar eu tinha uma percepção muito pessimista, eu achava que a vida era complicada demais e sempre ia ser desse jeito.

(2) Mas quando eu migrei, eu deixei todo pessimismo de lado, foi como resetar a minha mente, começar de novo em outro país foi a causa de ver a vida de diferente maneira, mais positiva, apesar de que minha família está longe eu posso ajuda-la de muitas maneiras, ainda estando longe de eles, eu agradeço também que eu conheci muitas pessoas boas que me ajudaram quando eu precisei, é por isso que eu quero sempre fazer bom meu trabalho, para que coisas boas sigam acontecendo, e sobretudo ter fé e continuar aprendendo novas coisas é muito importante para ter sucesso na vida mesma.

(3) Às vezes os obstáculos que percebemos são oportunidades, como aprender uma língua nova é uma barreira para comunicar-se, mas também é uma oportunidade de aprendizagem (CRISTINA)

No terceiro parágrafo, Cristina finaliza seu texto refletindo sobre como um obstáculo pode trazer boas oportunidades: “Às vezes os obstáculos que percebemos são oportunidades, como aprender uma língua nova é uma barreira para comunicar-se, mas também é uma oportunidade de aprendizagem”.

Todos os dados em análise concorrem para a construção dos modos textuais de ação, de representação e de identificação que se encontram simultaneamente presentes nas “vozes” desses sujeitos-aprendizes, uma vez que as expressividades relatadas demonstram seus modos de agir, de representar e de se identificar, convergindo para os significados textuais que, de acordo com Fairclough (2003, p. 27), estão relacionados aos modos de “Ação, Representação e Identificação simultaneamente em todo o texto ou em pequenas partes”.

5.3 Entrevistas em foco

Dando continuidade à análise dos dados gerados e em consonância com o aparato teórico-metodológico desenhado para esta pesquisa, consideram-se, a partir de agora, as entrevistas realizadas com os sujeitos-aprendizes, em especial a que frisou suas biografias linguísticas. Ressalta-se a importância de se ter realizado três entrevistas (especificadas no capítulo anterior) com cada colaborador para uma melhor compreensão do ser migrante, do sujeito-aprendiz, observando sua representação como aprendiz de língua, com destaque para o português brasileiro, visto ser essa a língua foco de toda a pesquisa.

5.3.1 Representação de si como aprendiz de língua

O primeiro tópico, *representação de si como aprendiz de língua*, convocou a memória dos sujeitos-aprendizes a partir dos seguintes questionamentos: *Você gostava das aulas de espanhol durante a sua vida escolar? Que outras línguas você estudou? Onde? Por qual período? Você gostava de aprender essa língua?*

Esther principia seu texto chamando à atenção para a língua falada na Venezuela: o castelhano. Vê-se uma identidade com a terminologia castelhano, e não com o espanhol, o que sinaliza um afastamento do colonizador e a marcação de uma identidade linguística própria de seu país. O termo indica um aspecto identificacional e representacional de Esther em relação à sua língua nativa. Em seguida, há a afirmação de que na escola é ensinado inglês desde as séries

iniciais. Embora tenha estudado inglês por toda vida escolar, até a pós-graduação, e a Venezuela tenha tido forte influência da música cantada nessa língua, Esther não logrou êxito em falar o idioma, apenas “leio e puedo hasta escribir um pouquinho”. Em outra passagem do texto, Esther externa sua frustração em não falar inglês: “eu queria falar inglês e eu fiz esse curso de inglês fora da escola, muito e, mas não consegui”.

ESTHER: **Na Venezuela se fala castelhano. Assim chama constitucionalmente, castelhano, língua castelhana.** Eu toda a minha vida falava o castelhano, mas, é, **na escola desde pequeno, é, nosso educação ensina inglês.** Eu estudei inglês desde primária, secundária, universidade, para estudar o pós-graduação tem que apresentar exame de suficiência instrumental em idioma, mas **eu he estudado inglês muito, muitos anos mais, não leio, não oigo e não falo. Nem oigo, nem falo, mas leio e puedo hasta escribir um pouquinho.** [...] E a nossa época [...] a canção, a música era em inglês, ou seja, os grupos musicales Queen, The Beatles, Rolling Stones, **na Venezuela a música que se ouvia era em inglês.** Muito influência, música em idioma inglês, na língua inglês. **É, a leitura, muito bom, este [...] eu gostava de leitura, mas gramática, muito ruim, muito, muito ruim. É acentuación, acentuación as palavras, grave, agudo, esdrújulas, ui. [risos] muito ruim. Preposição, verbos, tempos verbais. Ui, é horrível.** Mas leitura gosto muito, muito leitura. E escritura normal, era obrigado na escola, **mas ensinar a língua castelhana é mais a parte gramatical acá na Venezuela.** Muita gramática e menos leitura. E, mas a leitura, leitura compreensiva, entender texto, pouco, pouco. Não há um hábito de ler, interpretar, não. Então a gramática é muito ruim, es como aprender matemática, igualito, muito ruim [risos] muito ruim, sim. Eu, **eu queria falar inglês** e eu fiz esse curso de inglês fora da escola, muito e, **mas não consegui**, esse, muito, muito curso.

Sobre o ensino de castelhano na escola, Esther afirma que “ensinar a língua castelhana é mais a parte gramatical acá na Venezuela. Muita gramática e menos leitura”. Isso a fez ter uma representação negativa do ensino da língua: “eu gostava de leitura, mas gramática, muito ruim, muito, muito ruim”. Ela relembra, com repulsa, os aspectos morfológicos da língua: “É acentuación, acentuación as palavras, grave, agudo, esdrújulas, muito ruim. Preposição, verbos, tempos verbais. É horrível”.

Já no texto de Adrián, diferentemente do que expressou Esther no seu texto, vê-se uma boa relação com os estudos de língua castelhana durante o período escolar: “vi a vida toda a carreira castelhana e gostei. É, leitura, escritura, e uma parte de gramática também. Alguma era a literatura, de ler um livro completo fazer análise. É, Gabriel Garcia Marques”. Sobre a língua inglesa, Adrián traz um relato também positivo e até pragmático: “gostei muito do inglês. Tive muita interesse sempre pelo inglês. Eu achava que teria carreira de um jogador de beisebol e precisava do inglês cem por cento”. Não há qualquer aceno para dificuldade ou desgosto com a língua, pelo contrário, há uma motivação para dedicar-se “cem por cento” ao inglês.

ADRIÁN: E [...] tive toda, toda a carreira é, castelhana, outra castelhano e literatura. Mas se você e [...] compreendemos a nossa língua e todo gramática da castelhano, da forma de verbo, tudo e **vi a vida toda a carreira castelhana e gostei. É [...] leitura, escritura ah [...] é uma parte de gramática também. Alguma era a literatura de, de ler um livro completo fazer análise. É, Gabriel Garcia Marques é [...] é mais latino-americana a literatura. É gostei muito do inglês. Tive *muita* interesse sempre pelo inglês. Eu achava que teria carreira de um jogador de beisebol e precisava do inglês cem por cento.** Mas me interessei muito por essa, por essa língua, e na escola muitas boas qualificações também.

Sara, por seu turno, define o ensino de inglês nos ensinos fundamentais e médio como “débil, muito pouco”. Faz uma crítica direta a esse ensino ao mencionar que “os professores não estavam muito preparados para essa língua aí e ensinaram o básico: Hello, os cores, uma coisa aí muito, muito por encima. Não foi uma ensinanza estruturada que me permitirá hoje falar inglês, não”. Já no que diz respeito ao castelhano, Sara afirma: “sempre tive muita inclinação por castelhano”. Conclui essa afirmação destacando que tem “muitas ferramentas para esse processo de aquisição” dessa língua, inclusive enfatiza o fato de, por ser uma professora de ensino integral e ter afinidade com o ensino dessa língua, era reconhecida pela diretora da escola onde trabalhava como uma profissional preparada, de “estratégias significativas”. Enfatiza, ainda, o apreço pela leitura e pela escrita. Reconhece-se como boa leitora e boa escritora.

SARA: O único contato que eu tive durante a infância com outra língua é com o inglês porque **na escola ensinava inglês, sobretudo em ensino médio e ensino completo**, eu acho, né? Tá. Mas foi aí um contato, é, **muito débil, muito pouco. Os professores não estavam muito preparados para essa língua aí e ensinaram o básico: Hello, os cores, uma coisa aí muito, muito por encima. Não foi uma ensinanza estruturada que me permitirá hoje falar inglês, não.** Eu sou professora integral, em meu país uma professora integral é uma professora que tem domínio de toda áreas de escola primária, é assim, nós devemos saber aí de castelhano, de matemática, é, ciências naturais, geografia, história, eu **sempre tive muita inclinação por castelhano.** É, minha especialização é em lectura e escritura, **eu tenho muitas ferramentas para esse processo de aquisição e dessa desenvolvimento de uma língua, em meninos nesse, em criança, agora é o adulto. É, a diretora da escola onde eu trabalhava falava “Ana sempre prepara umas estratégias muito significativas en lo que la gusta”,** que é castelhano, as demais matérias sempre devia, sobretudo matemática, sempre devia preparar-me para dar aula. Mas, **as matérias que tem que ver com ler, com ler, com escrever são matérias muito boas para mim.** Sempre, sempre. Eu sou uma boa leitora, eu sou uma boa escritora, sempre, sempre e durante a faculdade igual. Então, assim, que eu fiz o estudo depois superior relacionado com isso aí. É, **quando eu fiz a faculdade, é, uma matéria devia ter um exame em inglês, de compreensão, eu preparei muito para fazer esse exame aí e eu passei.** Pero, é assim, **eu preparei para o momento, pero no tinha, não tive interesse muito.** Então meu contato com outra língua foi aqui no Brasil, com português.

Ao retomar a questão do ensino do inglês já na fase adulta, no âmbito acadêmico, Sara reconhece o interesse pragmático, apenas para fazer um exame de proficiência. Ressalta, no final de seu relato, que seu “contato com outra língua foi aqui no Brasil, com português”.

Cristina, ao contrário de Sara, indica o inglês como o responsável por gostar de estudar línguas. Relata ter sido esse seu primeiro contato com línguas, no ensino médio. Ainda sobre as diferenças entre as aprendizagens, Cristina não tece boas recordações sobre o castelhano. Enfatiza que se interessava por outras disciplinas, menos castelhano: “estudávamos castelhano. E, para mim, em realidade era muito chato. Porque não tinha nada de especial. Para mim o mais interessante era história, ciências talvez, mas castelhano nunca”. Semelhante a Esther, Cristina realça aspectos negativos em relação ao ensino da gramática castelhana: “Porque era chato na infância aprender os verbos, os tempos verbais, todos os tempos verbais, durante tantos anos, passado, futuro, particípio. Eu acho que é uma matéria necessária, mas chata, porque é muito previsível”.

Durante a narrativa, Cristina também apresenta identidade com a terminologia castelhano e explica o porquê dessa identificação: “Nunca espanhol e sim castelhano, porque castelhano é o nome sem relacionar ao país específico. Inclusive, a gente não reconhece o espanhol que falam na Espanha, porque eles falam muito diferente. A gente não fala assim na América Latina, apesar de ser a mesma língua”. Além dessa explicação, Cristina justifica a relação entre língua e cultura: “Por isso, há diferença de nome. Eu entendo muito bem, porque a língua está muito envolvida na cultura, com a gente, sabe? Se uma língua não está ligada à cultura, então o que é?”. Observa-se a desenvoltura de um sujeito questionador, reflexivo, culturalmente situado. Cristina finaliza sua narrativa indicando o inglês como sua segunda língua: “essa é minha experiência com o que eu considero minha segunda língua. Porque eu já tinha inglês avançado quando cheguei em São Paulo”.

CRISTINA: Na escola, **no ensino médio, eu tive contato pela primeira vez com inglês**, mas não tinha que falar muito, nada disso. Na minha casa, minha família sempre falou espanhol, nunca tive esse estímulo que atualmente muitos pais têm com seus filhos, ensinando inglês às crianças desde a infância. Nunca tive isso, mas **eu gosto das línguas desde a primeira vez que eu tive contato com o inglês**. Meus pais e a família deles, ninguém foi para viver ou morar em outro país, ou estudou de fato [...] eu fui a primeira pessoa que frequentou universidade, a primeira pessoa titulada na universidade. Então eu tive muitas desvantagens nesse sentido, porque não tinha ninguém que eu pudesse pedir ajuda com alguma matéria, nada! [risos]. Então tive que abraçar os livros [risos]! Os livros foram meus melhores professores sempre, que me ajudaram a resolver problemas, dúvidas, tudo! Así fue! Ah, espanhol se chama castelhano, desde o fundamental até o ensino médio. Claro, **estudávamos castelhano. E, para mim, em realidade era muito chato. Porque não tinha nada de especial. Para mim o mais**

interessante era história, ciências talvez, mas castelhano nunca. Porque era chato na infância aprender os verbos, os tempos verbais, todos os tempos verbais, durante tantos anos, passado, futuro, participio. Eu acho que é uma matéria necessária, mas chata, porque é muito previsível. Estudar verbo por verbo [...] mas eu sei que é necessária. Ah, para nós, espanhol é o que falam na Espanha. E Castelhana é a língua principal, mas eu sei que todo mundo fala assim: “Ah, você fala espanhol?”. Porque em inglês, ninguém usa “castelhano”, todos usam “spanish”. Mas, na escola, é conhecido como Castelhana e não espanhol. Nunca espanhol e sim castelhano, porque castelhano é o nome sem relacionar ao país específico. Inclusive, a gente não reconhece o espanhol que falam na Espanha, porque eles falam muito diferente. A gente não fala assim na América Latina, apesar de ser a mesma língua. Por isso, há diferença de nome. Eu entendo muito bem, porque a língua está muito envolvida na cultura, com a gente, sabe? Se uma língua não está ligada à cultura, então o que é? Eu aprendi inglês, na etapa do ensino médio. [...] fiz o último curso de inglês no ano passado. Mas eu sempre estava tentando aprender, assistindo séries, filmes, em inglês ou na língua original. Eu gosto de assistir tudo na língua nativa. Então, como eu já tinha o inglês avançado, eu decidi fazer o curso *Open English*. Então, essa é minha experiência com o que eu considero minha segunda língua. Porque eu já tinha inglês avançado quando cheguei em São Paulo.

Após a análise dessas narrativas, é conveniente pontuar que: 1) quanto à língua nativa, os sujeitos-aprendizes se identificam e se representam como falantes do castelhano e não do espanhol; 2) quanto ao ensino/aprendizagem de castelhano durante o período escolar, Esther e Cristina não trazem boas experiências, visto que, segundo seus relatos, o ensino gramatical predominava nas aulas, o que foi caracterizado como “ruim” e “chato”. Ao contrário, Adrián e Sara manifestaram contentamento com as aulas de castelhano, sobretudo no que tange à leitura; 3) quanto ao ensino/aprendizagem de outras línguas, no caso, o inglês, Esther expressa um sentimento de frustração, já que estudou toda a sua vida, mas não consegue falar o idioma. Adrián relata gostar do idioma, motivado pelo desejo de ser jogador de beisebol na época dos estudos. Sara revela um pragmatismo, só estudou para passar em um exame acadêmico. Cristina assinala satisfação em estudar inglês, que o considera como segunda língua.

5.3.2 Representação do português brasileiro

Dando sequência à investigação da biografia linguística, no segundo tópico, representação do português brasileiro, os sujeitos-aprendizes responderam às seguintes questões: *Antes de vir para o Brasil, o que você sabia ou conhecia sobre o português*

brasileiro? Qual era sua percepção sobre essa língua? Como foi recomeçar em um país diferente com uma língua diferente? Foi muito difícil o uso da língua no dia a dia?

Esther pontua que antes de chegar ao Brasil não conhecia nada do português brasileiro. Ressalta que na Venezuela só conheceu falantes do português europeu. Menciona que foi difícil e que aprendeu, de imediato, palavras de saudação, de agradecimento e frases de efeito para comunicar-se no comércio: “a tarjeta não precisa senha; ‘você quer CPF?’ ‘Não’”. Relata, ainda, que “viajava com meu filho e minha nora e eles traduziam para mim”, mas que era exaustivo para a família fazer esse papel de tradutor o tempo todo. Depois, fez uso de aplicativo para comunicação imediata, Duolingo, e começou a assistir a noticiários e a canais no YouTube sobre ensino/aprendizagem de português brasileiro.

ESTHER: Nenhuma, nenhuma, nada. Eu, dizia que não, não sou de português brasileiro, mas **na Venezuela muito português de Portugal**. Muita imigração, **muitos amigos, portugueses, mas português de Brasil, não**. Nada, nada, eu, nada, nada, **nada, nem ideia. Foi muito difícil**, eu, este, **eu primeiro que aprendi “boa tarde” “obrigada” e “a tarjeta não precisa senha, não precisa senha, não precisa senha”** é [...] pergunta CPF “**você quer CPF?” “Não”**. Esse era o básico, eu, **foi muito difícil e saía sempre, viajava com meu filho e minha nora e eles traduziam para mim. Mas para eles é fastidioso**, ou seja, eu não, todo mundo ria e, *fastidia*, não? E eu comecei a *hacer* de Duolingo, *aplicación* de Duolingo e eu comecei a praticar Duolingo todos os dias, 2 horas de Duolingo. E eu comecei a *oír* a noticiários, noticiários e a notícias com tradutor de celular, ia *ubicando* palavras, palavra, palavra. E depois em YouTube via algum, é [...] aprendizagem de português brasileiro.

Adrián, assim como Esther, comenta que só conhecia o português de Portugal. Relembra que os portugueses eram comerciantes, donos de padarias, e que durante a infância os escutava falar. Destaca: “agora que compreendo português, tem diferença do português do Brasil com português de Portugal”. E afirma que no início era difícil sair sozinho, que não saía de casa sem o seu filho, que atuava como tradutor. Outra similaridade com o relato de Esther: membros da família desempenhavam a função de tradutores. Segue sua narrativa registrando que “não podia formular uma oração completa, eles não compreendiam a mim, mas agora sim está mais adaptado com ele”.

ADRIÁN: [...] acho que **tive mais contato com português de Portugal que português do Brasil**. É porque na minha cidade e sempre tínhamos, é, português e comerciante e sempre escutava mais o português de Portugal e sobretudo padarias *tinha neles*. **Sempre padaria. E da minha infância sempre escutava ele falando**. Tive algum [...] algum companheiro venezuelano também, porém filho de português, sim. Mas **agora que compreendo português, tem diferença do português do Brasil com português de Portugal**. Assim, **no princípio difícil. É, eu não saía da casa sem o meu filho, de tradutor**. Mas conseguia compreender.

Acho que ele falava, mas não **eu não podia formular uma oração completa, eles não compreendiam a mim, mas agora sim está mais adaptado com ele.**

Sara, de início, conta que não sabia nada de português. Conta que também fez uso de aplicativo para comunicação imediata, para poder se comunicar no aeroporto. Percebe-se, na sequência da narrativa, que Sara não se importou em aprender português, desconsiderou a complexidade da língua e, por isso, não estudou atentamente, ao declarar: “Eu nunca pensei que aprender português fosse complicado para mim, eu não ocupei meu tempo nem meu pensamento em aprender alguma coisa antes de migrar, eu acreditava que ao chegar eu ia aprender, eu ia fluir de maneira natural”. Talvez essa atitude tenha sido em decorrência da proximidade linguística entre as línguas portuguesa e castelhana. Sara se considera “uma boa oradora”, mas, ao falar português, revela: “eu travo toda”. Confessa sentir-se envergonhada quando comparada aos sobrinhos, o que despertou a consciência de sua pouca competência na língua portuguesa: “eu entendia a gravidade de meu português, eu entendia que não estava fazendo a coisa bem”.

SARA: Eu não sabia nada. Nada. Nada, nada. Como *mi* esposo migrou primeiro, ele falou para mim quando já a data de viagem estava *perta*, é que *descargara* um aplicativo que se fala, o nome é Duolingo, para que eu tivesse alguma noção em um aeroporto, durante viagem, para falar alguma coisa. Eu *descargué*. **Eu acreditava que eu era muito inteligente como para preocupar-me por aprender, até emigrar. Eu nunca pensei que aprender português fosse complicado para mim, eu não ocupei meu tempo nem meu pensamento em aprender alguma coisa antes de migrar, eu acreditava que ao chegar eu ia aprender, eu ia fluir de maneira natural**, na verdade. É, quando eu falo em espanhol, eu sou uma pessoa muito fluída, uma pessoa que tem muito recurso e que tem muito exemplo, **eu considero que eu sou uma boa oradora e em português eu travo toda**, eu travava toda, já eu acho que estou melhor. É, **tinha que pensar muito e me sentia com muita vergonha sempre**. Meu sobrinho *falam* como se eles *foram* brasileiros, as professoras dele nem acreditam que eles são estrangeiros. Então, isso aí não ajudava porque cada vez que falava meu sobrinho corrigia e meu sobrinho *mais pequeno* falava “Nossa tia, você fala muito mal”, e sempre, sempre corrigia, então **eu entendia a gravidade de meu português, eu entendia que não estava fazendo a coisa bem**.

Na narrativa de Cristina aparecem várias representações sobre o português brasileiro. Primeiro, inicia seu relato com a observação da similaridade entre o português e o castelhano, no entanto, “não entendia nada, antes de chegar aqui”, “ficava perdida”. Outro ponto trazido por Cristina é o da representação coletiva sobre o Brasil: “Mas eu tinha essa percepção do Brasil como qualquer outra pessoa: samba, futebol e muita floresta. Mais nada!”. É interessante

observar essa declaração de que tinha a percepção do Brasil “como qualquer outra pessoa”. Isso parece estar na coletividade de pessoas de outras nacionalidades de maneira consolidada. É uma representação, imaginariamente, fixa.

CRISTINA: Que é muito parecido, em muitas palavras, com o espanhol. Mas eu não entendia nada, antes de chegar aqui. Obviamente, como a Venezuela e o Brasil estão muito perto, geograficamente, tínhamos muita coisa que chegava lá de notícia, informação na época de quando o Brasil ganhou mundiais de futebol, tudo isso chegava lá, então, os jornalistas entrevistavam os jogadores, e tudo isso, eles falavam “sim, a gente entende!” Mas de parte em parte, né? Tanto os brasileiros quanto os Venezuelanos falavam isso. **Mas eu não entendia nada.** Então **eu ficava perdida**, eu não entendia. Porque falam muito rápido, se falassem mais devagar eu talvez entenderia um pouquinho mais. Mas falam muito rápido. **Agora eu entendo mais, porque estou morando aqui, convivendo, escutando o tempo todo o português.** E lendo, assistindo canais, youtube, tudo isso. **Mas eu tinha essa percepção do Brasil como qualquer outra pessoa: samba, futebol e muita floresta. Mais nada!** Ah, **no começo eu me sentia muito frustrada. Porque era uma língua que eu não entendia, que eu não falava, era como ter uma parede gigante diante de mim, que eu não conseguia atravessar.** Então, os primeiros 2, 3 meses, foram muito frustrantes. Porque eu sentia que estava isolada. Somado a isso, a pandemia, a quarentena, e eu não entendia, foram 3 meses difíceis. Mas eu sempre estive buscando jeitos para aprender, e tive uma professora por 3 ou 4 meses, que eu tinha 1h semanal com ela! Eu fazia perguntas, tirava as dúvidas que eu tinha. Eu perguntava, na hora da aula. Então, isso foi muito frustrante. Mas eu acho que depois disso, uns 3 meses, tudo começou a mudar. Porque eu comecei a estruturar todo o vocabulário que eu ia aprendendo, verbos e também escutar, diferenciar os sons dos brasileiros. Eu li um livro quando eu estava há 3 meses aqui, de crônicas e esse livro foi a coisa que fez com que eu aprendesse muito mais rápido e com que tudo se juntasse. Foi muito revelador ler um livro. É como eu disse, professora, os livros são meus salvadores.

Cristina segue com seu relato discorrendo sobre a barreira da língua, como algo inalcançável, inatingível: “no começo eu me sentia muito frustrada. Porque era uma língua que eu não entendia, que eu não falava, era como ter uma parede gigante diante de mim, que eu não conseguia atravessar”. Na sequência, expõe as estratégias para aprender a língua: aulas particulares, vídeos e, sobretudo, leitura de livros: “como eu disse, professora, os livros são meus salvadores”.

Sobre a representação do português brasileiro, a partir das narrativas, é oportuno salientar que os sujeitos-aprendizes: 1) não tiveram contato prévio com o português do Brasil, mas com o de Portugal, constatado nas falas de Esther e de Adrián; 2) reconheciam a similaridade entre português e castelhano, mas se depararam com outra realidade linguística e todos relataram não entender nada da língua quando chegaram; 3) procuraram estratégias para aprender português, seja por aplicativo de comunicação imediata, seja por aula particular. Isso demonstra sujeitos que agem, que buscam a superação das barreiras linguísticas.

Como a ADC analisa as “relações dialéticas entre as semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 309), é pertinente reportar-se ao pensamento desse autor para apoiar as análises até aqui realizadas.

São três as maneiras de atuação da semiose. Primeiramente, atua como parte da atividade social inserida em uma prática. É parte do trabalho de um vendedor de loja, por exemplo, usar a língua de uma forma particular, e o mesmo acontece quando se governa um país. Em segundo lugar, a semiose atua nas representações. Os atores sociais, no curso de sua atividade, produzem não só representações das práticas em que estão inseridos (representações reflexivas) como de outras, recontextualizando-as (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) e incorporando-as às suas próprias. Além disso, os atores sociais irão produzir representações de modo distinto, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas. A representação é um processo de construção social das práticas – incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas sociais. Em terceiro no desempenho lugar, a semiose atua de posições particulares. As identidades de pessoas que operam em certas posições são apenas parcialmente determinadas pela prática em si. As pessoas de diferentes classes sociais, sexos, nacionalidades, etnias ou culturas, com experiências de vida diversas, produzem desempenhos distintos (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 309, grifos nossos)

É sob essa perspectiva que se dá seguimento à análise das narrativas dos sujeitos-aprendizes sobre a representação de si como aprendizes de português brasileiro.

5.3.3 Representação de si como aprendiz de português brasileiro

No terceiro item, *representação de si como aprendiz de português brasileiro*, foi proposto o seguinte: *Relate sua experiência no curso de português on-line. Foi o único que você cursou?*

Esther destaca que começou a aprender português tendo aulas particulares, durante dois meses, com a professora de inglês, brasileira, da sua nora. Disse que avançou pouco com as aulas, só conseguiu “aprender a oír um pouquinho”, e aprendeu mais utilizando o aplicativo Duolingo. Sobre o curso *on-line* de português brasileiro, Esther afirma: “Eu gostei muito de curso, estilo de curso, de ler, oír, outros companheiros, a pronúnciação, recurso, é muito interessante [...]. Este, eu aprendi muito, me motivei muito, muito, eh, combinação de Zoom mais Classroom, aula de Classroom, muito boa e eu podia oír e ver vídeo novamente, oír a classe, é muito, muito completo o curso. Penso que avancei”. Apesar de ter sido positivo e ter avançado com o curso, Esther adverte que “a *persona* que não tem ideia de português, que está

0 português, que não fez Duolingo, nada, es um pouco difícil começar ler, de uma vez”. Vale ressaltar que o curso foi planejado para imigrantes residentes no Brasil, imersos na língua e nas práticas sociais do país.

ESTHER: *Eu tomei classe particular com a professora que ensina inglês a minha nora.* Ela é brasileira e ela ensina inglês, mas a única aluna para aprender brasileiro, português brasileiro, era *yo*. Então, ela não *tenía* muito claro como ensinar português e ela falava, falava, falava, falava, aí ela *ponía* a música e vídeos, mas eu aprendi muito com Duolingo, mas com Mariela muito, muito *poquito* e eu *tuve* 2 meses com ela, sim. *Pero no, no* era assim estruturado. Esses 2 meses serviu para *oír*, aprender a *oír* um pouquinho, sim. **Eu gostei muito de curso, estilo de curso, de ler, oír, outros companheiros, a pronúnciação, recurso, é muito interessante, mas eu penso que a persona que não tem ideia de português, que está 0 português, que não fez Duolingo, nada, es um pouco difícil começar ler, de uma vez.** Este, eu aprendi muito, me motivei muito, muito, motivação, eh, combinação de Zoom mais Classroom, aula de Classroom, muito boa e eu podia *oír* e ver vídeo novamente, *oír* a classe, é muito, muito completo o curso. Eu em Brasil estudava 2 horas por dia e noticiários 1 hora por dia. **Penso que avancei rápido.** Mas *mi* família, na casa falam muito espanhol, não fala português para que meu neto aprenda espanhol. Então não praticava em casa, não há vizinhos, cinema, centros *comerciales*, festas, encontros, então eu *oía* e entendia bastante, sim.

Adrián, por sua vez, relata que só estava há um mês no Brasil quando começou a participar do curso, único frequentado por ele. Destaca a importância do curso, do início ao fim, especialmente por conta das práticas sociais, e volta a ressaltar a necessidade de aprender sobre a documentação exigida no país: “para mim acho que foi maravilhoso, muito, muito importante que conseguimos aprender o que recebemos e como eu falei alguma vez, deu do começo ao final o conteúdo do curso é útil para nós que estamos aqui não só conhecendo o português, mas o Brasil como está. Então acho que é muito importante ir avançando, desde os documentos que precisamos nós como estrangeiros até o final do curso”.

ADRIÁN: Eh, o único curso que *fez* é esse de vocês. Se tiver só um mês, mês e meio que eu cheguei aqui e cheguei *na* aplicação do curso. *Mais que todo* era como se conhecia algumas palavras e tive um mês mais ou menos já quando comecei o curso com vocês e continuar. Eu tinha o dia todo ocupado e na experiência com o curso, **para mim acho que foi maravilhoso, muito, muito importante que conseguimos aprender o que recebemos e como eu falei alguma vez, deu do começo ao final o conteúdo do curso é útil para nós que estamos aqui não só conhecendo o português, mas o Brasil como está. Então acho que é muito importante ir avançando, desde os documentos que precisamos nós como estrangeiros até o final do curso.**

Ao longo da narrativa, Sara manifesta seu contentamento com o curso. Reforça a experiência positiva destacando algumas peculiaridades dessa experiência, do material utilizado nas aulas e de como aproveitou a metodologia para sua prática docente, já que exerce a função de professora de espanhol para brasileiros em duas escolas de idiomas da cidade onde reside. Sara enfatiza que, pelo fato de terem aprendido o idioma “lendo e escrevendo”, adquiriram “vocabulário, pronúncia e ademais com temas de nosso interesse, isso aí foi *clave*, eu acho, interesse nosso por ser estrangeiros. Também *interés* em temas, sobre a migração, sobre nossa experiência, nossa vida, nossa vivência, sentimento”. Esse realce dado por Sara sobre os vieses temáticos desenvolvidos no curso é marcado em outra passagem de sua narrativa, pois considera que “escrever sobre uma situação de nossa vida, não é igual a escrever *quizá* sobre gramática ou português, algo que é *alejado* para nós, porque estamos aprendendo”.

Esse trecho leva à percepção de que os materiais didáticos elaborados para o curso sinalizam para a operacionalização de perspectiva pós-colonial (BIZON; DINIZ, 2019), pois as atividades propostas e desenvolvidas oportunizaram a voz dos sujeitos-aprendizes com possibilidade de construir interações para aprendizagem do português brasileiro, expressando-se, informando sobre suas demandas, posicionando-se agentivamente, ativamente como par das estratégias pedagógicas. É o que aponta os referidos autores acerca da concepção de materiais didáticos sob essa perspectiva:

Um material didático poscolonial deve “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246), visibilizando outras vozes que não apenas as do Norte. Para tanto, é necessário diversificar as fontes dos textos selecionados para o trabalho pedagógico e contemplar produções *de* grupos minoritarizados – e não apenas *sobre* tais grupos –, de forma a colocar, no âmago do material, a heterogeneidade discursiva. É preciso, ainda, valorizar as vozes dos alunos como possíveis disparadores para atividades e para a (re)construção de conhecimentos (BIZON; DINIZ, 2019, p. 181)

Comprovem-se essas afirmações nas passagens em negrito seguintes, destacadas nos comentários subsequentes.

SARA: *Meu* experiência foi muito boa. Como professora, eu acho em primeiro lugar que é importante ressaltar que o método utilizado no curso, foi excelente. A gente quando estuda um curso sempre acha que vai ensinar de mínima unidade até a máxima unidade. Vamos aprender aí primeiro *sonido* ou primeiro uma coisa. *Pero*, minha experiência em aquisição e desenvolvimento de uma língua me *hace* acreditar que você utilizou o método de unidade máxima à mínima, *és decir* que **nós aprendemos português lendo e escrevendo, utilizando o**

idioma. Assim, adquirimos vocabulário, pronúncia e ademais com temas de nosso interesse, isso aí foi *clave*, eu acho, interesse nosso por ser estrangeiros. Também *interés* em temas, sobre a migração, sobre nossa experiência, nossa vida, nossa vivência, sentimento. Então, escrever sobre uma situação de nossa vida, não é igual a escrever *quizá* sobre gramática ou português, algo que é *alejado* para nós, porque estamos aprendendo. Então, eu acho que essa foi a *clave* para manter motivação e aprendizagem sempre, sempre elevada, sempre muita atenção. Minha experiência, repito, foi muito, muito significativa, **direito**, como, de fato, é assim que fala? De fato, seu método permitiu comparar o que o método que utilizam na escola para ensinar espanhol, *em nas 2* escolas que estou trabalhando. Minha experiência é combinar o método para ensinar espanhol, porque eu acho que foi muito, muito bom. Realmente se uma pessoa é constante, se, é, assiste a todas aulas, se depois, é, *volve* sobre o material que você facilita, prepara aí, se a pessoa lê, lê diariamente, eu acho que *no, no* tem como não aprender. **Eu acho que trabalhar por unidade, sempre preparar algum material de acordo aos interesses dos alunos. Atualidade, isso também me pareceu muito interessante, se o momento era Carnaval, vamos falar sobre o Carnaval, porque isso aí criou o conhecimento do país, a cultura. Então, que melhor forma de entender a dinâmica de um país que falando sobre a cultura dele, tá? Então aí, aprende o idioma e também aprende sobre o país que agora pertences.**

Esse ponto foi bem valorizado por Sara, pois acredita ter sido “a *clave* para manter motivação e aprendizagem sempre, sempre elevada, sempre muita atenção. Minha experiência, repito, foi muito, muito significativa, direito”. Além disso, Sara frisa que “trabalhar por unidade, sempre preparar algum material de acordo aos interesses dos alunos” é positivo. Também valoriza o fato de o material abarcar temas do momento em que estava sendo utilizado: “Atualidade, isso também me pareceu muito interessante, se o momento era Carnaval, vamos falar sobre o Carnaval, porque isso aí criou o conhecimento do país, a cultura”. Finaliza exaltando a importância disso como um mecanismo para o sentimento de pertença: “Então, que melhor forma de entender a dinâmica de um país que falando sobre a cultura dele, tá? Então aí, aprende o idioma e também aprende sobre o país que agora pertences”.

É cabível, neste momento, recuperar as palavras de Mendes (2012) acerca da construção e promoção da interculturalidade nas aulas de português brasileiro:

A interculturalidade não é um pacote de ações que se possa adquirir, comprar pronto, como já ressalté anteriormente. Agir de modo intercultural e desenvolver práticas de ensino-aprendizagem na interculturalidade depende, então, de uma mudança de comportamento, da renovação de concepções e modos de ver o mundo, do compromisso dos que pretendem atuar de maneira mais sensível aos sujeitos com os quais estão em contato (MENDES, 2012, p. 362-363).

Pautada nesse compromisso de “atuar de maneira mais sensível aos sujeitos” (MENDES, 2012, p. 363) é que a proposta didático-pedagógica das unidades elaboradas para o curso de português brasileiro foi desenhada: promover a mudança de enfoque dada a necessidade do sujeito-aprendiz pareceu um caminho viável e exitoso, vide o destaque dado por Sara a essa questão.

Prosseguindo com a última narrativa, Cristina também menciona o fato de ter tido aulas particulares quando chegou ao Brasil, tal qual Esther. Sobre o curso de português brasileiro *online*, afirma que foi o primeiro a frequentar e ressalta de forma positiva a metodologia empregada nas aulas: “nestas aulas com você, era muita leitura, muitas frases da vida cotidiana, teve mais formato, mais organização, muita metodologia. Então, digo que esse foi meu primeiro curso de português. Então, achei o curso maravilhoso”. Cristina, em outra passagem, mais uma vez realça a metodologia do curso e menciona que, inclusive, compartilha com seu esposo o conteúdo das aulas: “E eu também compartilho com meu marido tudo o que eu aprendo, porque é muito bom! Mas sim, essas aulas são muito legais, porque tem muita metodologia, estrutura e leitura. Eu acho que a leitura é muito importante, porque se trabalham muitas coisas de uma vez, ao mesmo tempo, a pronúncia, a compreensão, a ortografia, muita coisa!”. Cristina destaca, ainda, que “as lições também tinham esse toque de cultura”.

CRISTINA: Eram aulas particulares, mas o formato era mais para tirar minhas dúvidas. Porque como eu tinha tantas, e não sabia nada do português, eu ia fazendo anotações e perguntando “Como vocês usam esta frase, essa palavra, em que contexto, como eu posso usar, qual é a diferença” E assim, então não era muita gramática. Mas muitas dúvidas que eu juntava na semana e aproveitava para tirar nessas aulas particulares que eu tive. **Mas, nestas aulas com você, era muita leitura, muitas frases da vida cotidiana, teve mais formato, mais organização, muita metodologia. Então digo que esse foi meu primeiro curso de português. Então, achei o curso maravilhoso.** Eu queria que meu esposo assistisse às aulas, mas ele não gosta de ter aulas. Mas, professora, eu sempre fazia anotações e falava pra ele: “Essas foram as coisas novas que aprendi na aula”. Eu tenho um caderno onde, ano passado, comecei a praticar verbos porque são essenciais. Então lá, eu tenho o vocabulário que aprendi com você, nessas aulas. E sempre estou revisando, repassando as anotações. **E eu também compartilho com meu marido tudo o que eu aprendo, porque é muito bom! Mas sim, essas aulas são muito legais, porque tem muita metodologia, estrutura e leitura. Eu acho que a leitura é muito importante, porque se trabalham muitas coisas de uma vez, ao mesmo tempo, a pronúncia, a compreensão, a ortografia, muita coisa!** Então eu acho muito importante aprender pra uma nova língua. Foi uma das coisas que eu gostei mais, um destaque das aulas! No meu caso, né, porque eu gosto da leitura. Além disso, **as lições também tinham esse toque de cultura.** Gírias, que às vezes não conhecemos, como estrangeiros, tantas que podem existir. Então sim, isso é muito legal também [...]

Com base nos comentários, são convenientes as palavras de Mendes (2012) quando trata da questão da elaboração de materiais didático:

[...] mais do que desejarmos um material ideal, o que devemos buscar é o material que possa se ajustar a variados contextos e necessidades de aprendizagem, visto que está centrado nos sujeitos em interação e não em programas ou padrões estabelecidos previamente, sem qualquer reflexo no que fazemos quando ensinamos e aprendemos línguas. Por isso, o material didático, tal como o defendo, deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ele não deve obedecer a sequências rígidas ou a seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos (MENDES, 2012, p. 366-367).

Alinhados a esse pensamento, os materiais didáticos construídos para esta pesquisa foram adequados de acordo com as necessidades dos sujeitos-aprendizes. Serviram como “suporte, apoio, fonte de recursos”, por propiciarem “experiências na/com a língua-cultura alvo” (MENDES, 2012, p. 366-367). Pode-se afirmar, dessa forma, que os materiais didáticos se revestiram de sentido, de significado, para os sujeitos-aprendizes de português brasileiro.

5.3.4 Representação de si como falante do português brasileiro

No quarto e último ponto, *representação de si como falante do português brasileiro*, os sujeitos-aprendizes responderam às questões: *Você acha que o curso ajudou na sua condição de falante do português brasileiro? Como? Exemplifique. Como você percebe o português hoje em comparação a quando você chegou ao Brasil? Você acha difícil, fácil? Você pretende continuar estudando português?*

Esther caracteriza o curso como agregador de conhecimento, principalmente porque compreendeu as variações linguísticas dos brasileiros. Na sequência, ela faz uma comparação do sentimento que tinha em relação ao português antes de começar o curso *on-line*: “Eu penso que a professora anterior me fazia ódio em português, mas com este curso, com você, eu gosto agora de aprender, eu quero aprender a falar, pensar em português”. Essa comparação feita por Esther entre professoras e as metodologias reacende uma antiga discussão, mas ainda pertinente, sobre o que se entende por educar e ser professor. Nas palavras de Freitas (1999, p. 173, grifos nossos),

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes.

Orquestrar várias vozes, promover uma dinâmica dialógica de pessoas, de textos, parece ser uma condição necessária na prática docente para “fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas” (FREITAS, 1999, p. 173).

ESTHER: Sim, muito. Ademais de *oír*, entender, aprender sobre Brasil, sobre sotaque, isso é muito importante porque eu entendi que não, não, não importa, falar uma sola forma correta, sinal que há muitas formas e todas são corretas. Isso foi muito, muito importante. Eu penso que a professora anterior me fazia ódio em português, mas com este curso, com você, eu gosto agora de aprender, eu quero aprender a falar, pensar em português. Eu *puedo* ler. Entendo *el* conceito, *naturaleza* de português, mas a gramática *es* muito difícil, a gramática *hay que tener* muita memória para entender todas as combinações, *pero es* uma língua bonita. Muito bonita. E eu vejo que brasileiro que *conozco*, eles não corrigem, eles aceitam o portunhol, e que o importante *es* comunicar-se, mas não importa que seja perfeito, não, não há bullying nada, são muito receptivos [...].

Adrián pontua três questões sobre o ser falante de português brasileiro. Primeiro, aborda a diferença entre aprender português no dia a dia, exemplificando o caso de sua esposa, que “conseguiu aprender o português em uma loja onde ela trabalhava”, mas que é diferente de aprender em um curso sistematizado, já que, segundo ele, “ela tem quase três anos aqui e ela ainda não tem conhecimento dos verbos”. A segunda questão trazida por Adrián é de que, no início da sua vida no Brasil, “saía pra rua e tinha até medo de falar com gente né, falar com as pessoas”, mas que agora se sente confiante e pode sair sozinho. Já a terceira, diz respeito à acolhida dos brasileiros com a promoção do ensino de português: “Eu acho que é muito importante esse trabalho que vocês estão fazendo com nós os venezuelanos que *venimos* para o Brasil à procura de um melhor estilo de vida”. Ressalta que isso “é de muita ajuda, muito avanço para gente”.

A confiança de um aprendiz de língua sobre o uso dela nos contextos sociais reais de prática é muito significativa para um ensinamento que promova tal inserção, o que envolve seleção de conteúdos ministrados, estratégias de ensino e, sobretudo, atitude do professor em perceber a atuação dos aprendizes como autores, copartícipes dessa construção. Mas, para isso, “a educação linguística do docente, que demanda a inter e a transdisciplinaridade, precisa” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 183).

ênfatar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aulas (CAVALCANTI, 2013, p. 212, apud BIZON; DINIZ, 2019, p. 183).

ADRIÁN: É, sim, bastante. **Eu comparo com o exemplo de minha esposa, ela tem quase três anos aqui e ela ainda não tem conhecimento dos verbos, quando é passado.** Ela pode chegar falar verbos sempre ao mesmo tempo, mas no passado, isso é muito importante. **Ela conseguiu aprender o português em uma loja onde ela trabalhava e assim, é diferente,** mas que nós temos a gramática, o tempo dos verbos, quando é passado, quando é futuro, quando é presente e a conjugação dos verbos, isso é muito importante. **É diferente aprender estudando, como esse caso que ela aprendeu,** eu sempre corrijo o tempo dos verbos. Os vídeos com a conversa com você, com os companheiros. A leitura que em comparação com eles também que não estudaram e não fizeram muita leitura como fizemos aqui na conclusão da leitura. É diferente. Muito, muito melhor. **Eu saía pra rua e tinha até medo de falar com gente né, falar com as pessoas. Mas agora não, agora normal, sozinho na rua.** Sim, sim, muito mais confiança mesmo. **Eu acho que é muito importante esse trabalho que vocês estão fazendo com nós os venezuelanos que *venimos* para o Brasil à procura de um melhor estilo de vida.** Acho que importante, de muita ajuda de vocês para nós e acho que a maioria dos venezuelanos que vem pra o Brasil tem que ir para uma instituição parecida, mas **é de muita ajuda, muito avanço para gente.**

Sara argumenta que o curso ajudou 100% na aprendizagem do português, na pronúncia, na escrita, na morfologia, na sintaxe. Forneceu insumos inclusive para quebrar barreiras de comunicação com outras pessoas. Uma forma de fortalecimento (empoderamento) com relação à língua: “eu acho que eu não sabia nada de português e agora sei alguma coisa com o curso. E eu me atrevo agora a falar com a gente por conta de curso”. Segundo Sara, sua relação com o português é boa: o idioma não parece difícil, “complexo; precisa de perseverança e sistematicidade de processo pessoal” (disciplina) para aprender. Ressalta, por fim, que o curso promoveu o desenvolvimento estrutural do pensamento em português.

SARA: **É, ajudou a 100%**, eu acho que o primeiro aspecto foi a pronúncia. Por exemplo, eu não sabia esses sons, som aberto, som *cerrado*. Eu aprendi em *la* aula e outra coisa que também aprendi, ainda tenho que praticar mais, é o verbo. Eu aprendi muita coisa. E como terceiro, eu também aprendi como escrever muito, porque eu *foi* muito atrevida, eu acho, em escrever sem Google tradutor. Eu assim como pensava, eu assim escrevia, então você ia corrigindo aí. Então eu aprendi, por exemplo, que **“É” que é do verbo “ser”** em espanhol, quando é conveniente se acentua, por exemplo, eu também aprendi esse *sonido* aí de “NH” que é nossa Ñ em espanhol, esta NH, esse conhecimento, **eu aprendi no curso**. Eu também aprendi os pronomes todos, nós, ele, ela, também o feminino e masculino. Isso aí é o não entendia se era de Venezuela, da Venezuela, na Venezuela, na Colômbia, esse negócio aí também, de tanto escrever errado, eu entendi ao final. São muitas coisas, professora, **eu acho que eu não sabia nada de português e agora sei alguma coisa com o curso. E eu me atrevo agora a falar com a gente por conta de curso. Eu hoje considero que o idioma não é complicado nem complexo, eu acho que só, somente precisa ter, é, a perseverança, a sistematicidade de processo pessoal para aprender**. Sim, eu acho agora que tem uma relação com o idioma *bem*, **eu me sinto bem**. Eu não pretendo esquecer a forma de construir em português.

Cristina alega que o curso a ajudou bastante, principalmente em relação à escrita. Faz uma comparação com seu esposo, que **“tem o mesmo tempo e quase as mesmas condições”** que ela, mas não escreve em português. Argumenta que está **“muito mais avançada”** e tem **“muita confiança na hora de escrever um texto, um e-mail, uma carta, alguma coisa”**. Cristina cita estratégias de aprendizagem que adotou e menciona a necessidade de se criar o hábito de leitura, de escrita e como isso contribui para o avanço no aprendizado da língua. Conclui afirmando que pretende continuar seus estudos em português e em inglês.

CRISTINA: **Sim, ajudou, com certeza! Um exemplo é que escrevo em português**. Eu sei que comparar é muito ruim, mas **eu me comparo com meu marido, porque ele tem o mesmo tempo e quase as mesmas condições que eu**. Ele aprende de um jeito e eu aprendo de outro, mas nesse caso vou fazer uma comparação: ele nunca lê um livro em português, nem escreve por conta própria. É muito engraçado, isso. Ele às vezes tem que escrever e-mails, e ele tem dificuldade com tudo, ortografia, estruturar a mensagem, tudo, então, eu acho que nisso **eu estou muito mais avançada**, porque eu escrevo bastante. Toda semana eu escrevo alguma coisa. Então, essa prática dá grandes avanços a longo prazo. **Eu tenho muita confiança na hora de escrever um texto, um e-mail, uma carta, alguma coisa**. Além disso, eu tenho meu caderno de anotações, e eu uso muito. Então quando tenho alguma dúvida, quando preciso, eu busco no caderno, porque sei que tenho anotado. Eu acho que, nesse sentido, é importante. Porque, com a prática, a pessoa tem mais confiança falando, escrevendo. Quando tem uma oportunidade, uma situação formal, ela consegue falar com confiança. E eu penso que, mesmo que eu não use agora, não quer dizer que no futuro não vou utilizar, então é melhor saber essas coisas, aprender essas coisas, que não aprender. Eu acho isso! Quando eu cheguei em SP, eu não entendia nada! Eu lembro da primeira aula que eu tive com a professora particular, e eu não conseguia me expressar, tinha que falar em espanhol. Tive que começar do zero, praticamente. **E eu acho que esse hábito de aprender, de ler, de ouvir português pelo YouTube, ou pessoalmente, ou com você e os outros companheiros da turma, me fez aprender muita**

coisa. Então sim, eu vou continuar estudando mais. Lendo, escrevendo, ouvindo também. Eu tenho canais favoritos em português, para escutar. Não gosto da tv, nem tenho tv. Eu gosto do YouTube e só. Eu seleciono os canais que gosto e assisto! Esse ano eu vou continuar melhorando meu português, claro, e o inglês também. Ano que vem preciso começar o italiano. Mas este ano quero melhorar o português e o inglês.

As análises demonstram que as informações geradas pelos três instrumentos utilizados neste estudo apresentam consonância da expressividade dos sujeitos de modo que suas vozes puderam ser captadas. Nessa perspectiva, retoma-se a figura 5 (vista antes na p. 102), sobre tais instrumentos, para mostrar como a triangulação dos dados revela coerência entre os *outputs* fornecidos pelos sujeitos-aprendizes.

Figura 5: Triangulação de dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do material didático utilizado, das produções e das entrevistas, estas definidoras para o relato em modo de biografia linguística, pode-se perceber a expressividade de cada sujeito-aprendiz em sua (inter)subjetividade. Assim, quanto ao:

➤ **MATERIAL DIDÁTICO**, como sistema simbólico da língua-alvo, proporcionou as atividades em gêneros que permitiram aos sujeitos se colocarem como autores de seus dizeres, na medida em que puderam expressar-se em suas produções textuais, além de possibilitar as interações entre os pares de modo a conferir-lhes posição agentiva.

➤ **PRODUÇÕES TEXTUAIS**, decorrentes do material utilizado, também constituiu um *locus* para as colocações agentivas, de modo que tais expressividades puderam ser percebidas a partir das representações desveladas, em suas identidades fluidas.

➤ENTREVISTAS, com especial atenção à biografia linguística, trouxeram as representações linguísticas dos sujeitos em relação a outras línguas e ao português brasileiro na condição de imigrante nesse país, observando sua mobilidade nos contextos das práticas sociais, mediadas por essa língua.

Esses instrumentos estabelecem entre si uma harmonia metodológica, na medida em que as informações geradas pelos três se ratificam, com relação ao discurso coerente de representação, de identidade e, portanto, da (inter)subjetividade dos sujeitos-aprendizes.

5.4 Conclusão do Capítulo

Ao término dos comentários sobre a triangulação dos dados e das análises ao longo deste capítulo, muito pôde ser ouvido desses sujeitos-aprendizes, o que será recuperado em parte no capítulo seguinte e na conclusão deste estudo. Para o momento, pelo menos duas lições foram aprendidas por esta pesquisadora: 1) ouvir as “vozes” dos sujeitos-aprendizes sobre suas expectativas, anseios, representações, experiências de vida em uma língua diferente traz um efeito reflexivo para adoção de uma prática docente pedagogicamente sensível; 2) promover um espaço de sala de aula onde as “vozes” desses sujeitos sejam ouvidas para que, humanamente, sejam inseridos e vistos como um par atuante nas novas práticas socioculturais, proporcionando uma aprendizagem transformadora, menos assimétrica, de modo a empoderar esse sujeito. Essas lições, pelo visto, impactam diretamente a formação docente, que deve ser multidisciplinar, reflexiva, atualizada com as mudanças que exigem novas práticas, tudo na perspectiva de uma conjunto didático-pedagógico sensível. Isso porque “a construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário” (FREITAS, 1999, p. 172).

CAPÍTULO 6 – CONTRIBUINDO PARA UM NOVO ENREDO

A proposta aqui apresentada parte, não de concepções gerais sobre o ensino de PBLA, mas de uma investigação teórico-metodológica a partir da experiência realizada em forma de curso com sujeitos-aprendizes como público simulacro. Isso significa que houve escolhas de materiais e de atividades adequadas a esse público, que, a cada unidade, trouxe contribuições para o refazer pedagógico. Disso, pode-se perceber o que afirma Bizon e Diniz (2019) e Mendes (2012), de acordo com quem o público-alvo não é algo genérico a que qualquer material didático possa ser aplicado: este público tem de ser considerado em sua singularidade.

O conjunto de prática revelou aspectos para o tratamento desse público, tanto em termo metodológico (didático-pedagógico), na abordagem específica com a língua em si, como em termo de saber lidar com o sujeito-aprendiz que, a cada momento do processo, foi se desvelando, em sua universalidade de imigrante e em suas particularidades como sujeito-autor cuidador de si (FOUCAULT, 1984).

Dessa experiência, muito se aprendeu no aspecto acadêmico, no contato com as teorias que embasaram o curso e a pesquisa, e em termos da prática didático-pedagógica, de modo que se construiu um aprendizado de mão dupla: os sujeitos-aprendizes demonstraram a aprendizagem dos novos conhecimentos; a docente teve a oportunidade de acessar novas informações sobre o seu público-alvo. A aprendizagem, em ambos os casos, foi além da sala de aula: constituiu também momentos profícuos que desvelaram a face da condição humana de cada um desses sujeitos: suas angústias, seus percalços, seus sonhos e suas expectativas.

Em vista disso e com base no que a investigação apontou, apresentam-se contribuições a serem consideradas para elaboração de materiais didáticos a esse público e correlatos, em que se pretenda, de fato, perspectivar o sujeito discursivo situado socialmente em novas práticas, a partir da ampliação e da construção cognitiva.

Complementando o que já propõem Bizon e Diniz (2019) e Mendes (2012) acerca de orientações para elaboração de materiais didáticos em contexto de LA, “saltaram” aos olhos nesta pesquisa quatro pontos paramétricos para a composição de materiais que possam promover o sujeito em sua expressividade, (inter)subjetividade, conferindo-lhe autoria.

6.1 Conhecimento do público-alvo e do seu nível cognitivo

A importância do conhecimento do público-alvo em sua singularidade, ponto que já vem sendo enfatizado por alguns autores, mas pouco considerado ainda em materiais didáticos de grande alcance e em práticas docentes de paradigma tradicional, mesmo em contexto de ensino de LA. Apesar disso, estudos estão acontecendo na direção de uma prática pedagógica inovadora.

Resgatando a indagação de Bizon e Diniz (2019, p. 161), “para que público-alvo o livro é concebido?”, destaca-se a necessidade de se delinear um material tendo em vista o público-alvo, com suas especificidades e demandas. A presente pesquisa se voltou para imigrantes venezuelanos residentes no Brasil. Essa eleição, por falantes de espanhol, é “um gesto poscolonial” (BIZON; DINIZ, p. 164-165), já que esse público é negligenciado pelo mercado editorial brasileiro.

Sobre a indisponibilidade de materiais didáticos no mercado editorial que atendam especificidades de um público-alvo no ensino de português, Mendes (2012) adverte que

Trazendo essa reflexão para o ensino-aprendizagem de português LE/L2, constatamos que as exigências do público aprendiz estão cada vez maiores e mais diversificadas e os materiais didáticos que temos disponíveis no mercado não dão conta desta diversidade, sobretudo quando consideramos situações específicas de aprendizagem (MENDES, 2012, p. 365, grifos nossos).

Em vista disso, sugere a autora que “precisamos criar alternativas, diversificar, os materiais, ampliar as possibilidades de escolha do professor [...]” (2012, p. 366). Para isso, deve-se considerar, de acordo com a autora, “como ponto de ancoragem para a elaboração e uso dos materiais, os contextos de ensino-aprendizagem”.

Entender o público-alvo e os contextos de ensino e de aprendizagem podem provocar mudanças no modo de ser docente, ao indagar-se

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concebo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes se entrecruzam? Que tipos de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas

tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico? (FREITAS, 1999, p. 172, grifos nossos).

Pensar no público-alvo como “um sujeito com o qual compartilho experiências” e a “quem concebo o direito de se expressar, o direito de autoria” é um ponto essencial para uma proposta didático-pedagógica que dialogue com as perspectivas de agentividade dos sujeitos-aprendizes e com as práticas sociais situadas. Com isso, pode-se promover um “[...] encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão” (FREITAS, 1999, p. 173).

E, de que forma, o professor de línguas poderia “promover a formação do cidadão?” (ANTUNES, 2009, p. 43).

Primeiramente, estimulando o senso crítico do aluno por meio das múltiplas atividades de análises e de reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade da descoberta, o implica a não-conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratado. (ANTUNES, 2009, p. 43, grifos nossos).

As atividades propostas nas unidades que compõem os materiais didáticos do curso apontaram para essa direção: análise e reflexão. Além disso, a título de exemplo, instigaram a curiosidade dos sujeitos-aprendizes quando foi solicitado na unidade 2, item cinco, *Indo além do texto*, uma pesquisa rápida sobre outras mudanças (profissionais ou no modelo de trabalho) provocadas pela pandemia da covid-19.

Assim, partindo da premissa de eleição do público-alvo, de escutar a voz desse público, é igualmente importante observar os níveis cognitivos em que se encontra com relação à língua-alvo. Nesta pesquisa, os sujeitos-aprendizes tinham formação acadêmica (matemática, administração, pedagogia, economia) e aparentavam mesmo nível de conhecimento linguístico do português. Todos já haviam estudado outra língua, no caso o inglês, alguns com mais, outros com menos proficiência nessa língua.

Assim, levando-se em consideração o público-alvo e o nível cognitivo dos sujeitos-aprendizes, em cada unidade didática elaborada, observaram-se componentes linguísticos e sociais que impulsionaram o conhecimento da língua-alvo. Depreendeu-se dessa ação-reflexão-ação, portanto, a reflexividade e o refazer pedagógico.

6.2 A abordagem sociointeracional como caminho para a prática didático-pedagógica

Eleger uma abordagem para o ensino de línguas é base para o desdobramento de um projeto de ensino e deve se alinhar às práticas sociais que os sujeitos-aprendizes precisam desenvolver para inserção social. Isso porque “[...] ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (MENDES, 2012, p. 357).

Em razão da filiação a uma abordagem para o ensino, é necessário adotar uma concepção de língua que esteja alinhada aos pressupostos dessa abordagem. Retomem-se as palavras de Koch (2009) quando menciona que se afiliar

à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2009, p. 15, grifos da autora).

Com base nisso, o curso de português brasileiro se ancorou nessa concepção “interacional (dialógica) da língua” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34), promovendo um espaço de diálogo em que os sujeitos-aprendizes pudessem se engajar, interagir, intercambiar vivências, experiências. Em vista dessa perspectiva, toma-se emprestado o pensamento de Marcuschi (2008, p. 70) para afirmar que “o sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”.

Vale lembrar que isso corroborou a adoção do termo Língua Adicional, por se entender que essa escolha, dentre outras questões tratadas no terceiro capítulo,

d) considera a(s) língua(s) com a(s) qual(is) estabelecem interlinguagem na aprendizagem do português; e) pressupõe e preserva o(s) traço(s) identitário(s) do sujeito aprendiz; f) estabelece relação entre o âmbito subjetivo (L1, L2, L3...) e o âmbito objetivo (LH, LAc, LV, LI...) da sociocognição, porque contempla conhecimentos inter e intraindividualmente (LÔPO RAMOS, 2021, p. 263).

Dessa maneira, na presente pesquisa, pode-se perceber os aspectos trazidos por Lôpo Ramos (2021): 1) nas produções textuais dos sujeitos-aprendizes, considerou-se a língua com a qual estabelece interlinguagem na aprendizagem do português, no caso o castelhano, que não foi impeditivo para a expressão dos sujeitos-aprendizes; 2) os traços identitários dos sujeitos-

aprendizes foram não somente preservados mas também valorizados, a ponto de favorecer um intercâmbio intercultural em razão do desenho didático-pedagógico proposto nas unidades; 3) o estabelecimento da relação entre o âmbito subjetivo e o âmbito objetivo da sociocognição foi percebido em cada proposta de atividade da unidade didática, uma vez que contemplou conhecimentos inter e intraindividual. Entende-se, dessa forma, que “o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções. E a linguagem é o lugar dessa construção [...]” (FREITAS, 1999, p. 173).

Assim, há a expectativa de se pensar a prática docente na qual

Um/a professor/a de Língua Adicional deve ser, antes de tudo, um/a mediador/a, um/a facilitador/a, de modo que considere o/a estudante como alguém que já traz, como zona de desenvolvimento real, aquisições linguístico-culturais prévias. A mediação, que não se limita às ações do/a professor/a de Língua Adicional (mas se amplia a partir das ações de qualquer sujeito mais experiente), propicia uma aproximação, por acréscimo/adição, das aquisições linguístico-culturais na língua-cultura alvo (ALBUQUERQUE, 2022, p. 385).

Em vista dessa assertiva, entende-se que

Ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa. Professores e aprendizes, desse modo, devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial – sujeitos como mediadores culturais (MENDES, 2012, p. 362).

Por esse viés, o material didático usado fomentou espaço para o compartilhamento “dos mundos culturais específicos”: de um lado, sujeitos-aprendizes (venezuelanos imigrantes), “fontes complexas e diversificadas de conhecimento potencial” (MENDES, 2012, p. 362); de outro, a professora, mediadora, facilitadora “das aquisições linguístico-culturais na língua-cultura alvo” (ALBUQUERQUE, 2022, p. 385).

Reafirma-se, portanto, a necessidade de se eleger uma abordagem para direcionar o ensino de línguas. Neste caso do contexto de LA, a abordagem sociointeracional constituiu um caminho possível para o alcance dos resultados, relevantemente sucedidos na aprendizagem de PBLA, o que não excluiu, necessariamente, o uso do comunicativismo e de alguma atividade estruturalista, mas ambas foram pontuais e de modo situado na temática que estava sendo tratada na unidade, em consonância com a ponderação de Mendes (2012):

Cabe ao professor, como intérprete privilegiado dessa língua-cultura que está ensinando, sensibilizar-se para olhar o mundo que o cerca com olhos diferentes, olhos capazes de selecionar mais do que pretextos para a abordagem de aspectos gramaticais, mas unidades de sentido, formas de ser e de viver representadas nos textos de todas as naturezas e nas produções culturais em suas diferentes manifestações. Assim, ele assegurara que, em sua sala de aula, os aprendizes possam ter contato com a língua que estão aprendendo em sua dimensão não só linguística, mas também sociocultural, histórica e política (MENDES, 2012, p. 376).

Aliado a isso, compreendeu-se a importância de incorporar a perspectiva intercultural, já que pareceu ser condizente com uma proposta didático-pedagógica que associou a concepção de língua defendida aos aspectos sociocognitivo-discursivos dos sujeitos-aprendizes. Isso porque

A perspectiva da educação intercultural, em suas variadas abordagens, tem feito parte das agendas de professores e de pesquisadores de diferentes países e, creio eu, seja essa uma grande tendência contemporânea, justamente porque desloca o nosso interesse do conhecimento de línguas *stricto sensu* para as relações que se desenvolvem **na** e **com** a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação (MENDES, 2012, p. 359).

O propósito do curso que delineou as atividades para atender as demandas do público-alvo não poderia ter outra abordagem de ensino, senão a sociointeracional, que concebe a língua em perspectiva interacional dos pares nas cenas enunciativas, com fins a construção mútua dos novos conhecimentos. Por ser fundada na Teoria Sociocultural, o (inter)culturalismo é ponto fulcral dessa abordagem.

Essa abordagem permite o trabalho com os gêneros da linguagem em sua completa caracterização, sobretudo em termos de funcionalidade, haja vista contemplar os sujeitos produtores da construção coparticipativa dos novos conhecimentos.

Trabalhar sob a égide da abordagem sociointeracional implica, pois, adoção de gêneros da linguagem como recurso didático por excelência.

6.3 A abordagem sociointeracional, os gêneros da linguagem e a autoria

A redimensão do texto para o espaço pedagógico não é atual, pois desde o início da implementação da abordagem estruturalista, chegando à abordagem comunicativa, o texto vem sendo utilizado, como foi comentado no capítulo 3. Mas, nas duas metodologias, o tecido

textual teve diferentes tratamentos: o primeiro, como (pre)texto para o ensino da gramática, a partir de técnicas behavioristas. O segundo, como simulacro de textos reais para apreensão de modelos comunicativos. Desse modo, ambas abordagens não o consideraram em sua instância interlocucional, considerando aquilo que o caracteriza, como propósito e funcionalidade, aspectos essenciais dos gêneros da linguagem.

As unidades didáticas em análise nesta pesquisa contemplaram os textos na perspectiva dos gêneros e do discurso na medida em que o propósito das atividades era trazer os sujeitos-aprendizes para as cenas enunciativas, espaço da interação, como leitores, portanto, interlocutores, e como produtores, portanto, autores dos textos nessas atividades, atribuidores de sentidos dos textos, do mundo e de si.

Tanto para leitura como para produção, os gêneros da linguagem são artefatos culturais que promoveram os sujeitos-autores como integrantes desses artefatos e ‘autores’ que se revelaram em sua expressividade.

Os gêneros que instigaram a presença de autoria são os recomendáveis para a composição de materiais didáticos que revelam quem é o sujeito-aprendiz, quais suas expectativas em relação ao país escolhido para migrar e o seu sentimento em relação a ele e ao seu povo e sua cultura, bem como sua esperança nesse recomeço. E as produções textuais solicitadas direcionaram para a autorreflexão em forma de relatos escritos. Sobre a escrita, retomem-se as palavras de Dias (2022), por ocasião do Exame de Qualificação desta tese:

Segundo Foucault (1984), a escrita corporificava a presença de outro, fosse na figura de um caderno de notas como um companheiro, fosse na figura de quem escreve ou recebe as cartas; a escrita tornava-se também um modo de acompanhar os movimentos do pensamento e da alma, ‘como uma arma no combate espiritual [...] a escrita constitui uma experiência e uma espécie de toque: ao revelar os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo’; e, finalmente, a escrita relacionava-se a uma prova da verdade, uma forma de apropriar-se desta, de vinculação entre sujeito e verdade, lembrando que verdade refere-se ao *logos*, ao conhecimento”. (DIAS, 2022, p. 4).

Quando há propostas de produções textuais vinculados a gêneros da linguagem como relato pessoal, por exemplo, especialmente para o público-alvo eleito, observam-se esses movimentos aos quais Foucault (1984 apud DIAS, 2022) se refere: 1) a presença do outro marcada pela atividade em si, pelo sujeito-aprendiz que escreve e pelo professor que lê; 2) a conexão do pensamento e da alma expressa na língua-alvo “como uma arma no combate espiritual” e complementa-se no combate material como produtor textual, visto a condição de ter que se expressar em uma língua não nativa; 3) a apropriação do *logos*, do conhecimento, da

língua, de forma situada, em razão da condição de um sujeito-aprendiz imigrante movimentando-se em um país diferente do seu.

Recuperam-se as palavras de Sara, sujeito-aprendiz e colaboradora da presente pesquisa, ao enunciar que

Sara: [...] Ah, as unidades que foram **mais significativas, foram as primeiras unidades**, onde você, é, nos *invitou* a falar sobre nossa experiência de imigração, sobre o projeto, sobre as escolhas, sobre nossas vivências pessoais a chegar no Brasil [...] essas primeiras unidades foram muito significativas porque **me permitiram** também, é, **fazer**, como, eu não sei como se fala em português, em espanhol é assim **como catarse**, com processos pessoais (p. 118-119).

Entende-se, por essa declaração, o papel da escrita como função terapêutica, como processo de cura da alma, no cuidado de si (FOUCAULT 1984 apud DIAS, 2022). A promoção da catarse mencionada por Sara foi provocada pelas propostas de atividades das unidades referidas por ela. Vê-se, portanto, aspectos de (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva revelados na “voz” e na produção textual de Sara.

O cuidar de si proposto por Foucault está interligado aos aspectos autorais que constituem um sujeito agente expressando suas identidades fluidas formadas pelos velhos e novos discursos.

6.4 A interlinguagem no processo pedagógico

Uma proposta didático-pedagógica para ensino de LA que pretenda com traços pós-coloniais, notadamente, não deve tratar a presença de elementos de interlinguagem como interferências, sobretudo com conotação negativa como pretendeu a Hipótese da Análise Contrastiva (FRIES; LADO, 1953). A adoção do conceito de interlíngua de Selinker (1972) pode ser redimensionada, extrapolando dos limites da estrutura para a devida inserção do texto nos contextos das práticas sociais, como proposto por Lôpo Ramos (2021). Tal redimensão, ao que tudo indica, está em acordo com as novas agendas desse período pós-colonial.

Como percebido, a presença de aspectos de interlinguagem nas produções escritas e na produção oral registrada nas entrevistas não comprometeram a compreensão do que foi dito

pelos seus produtores. Contudo, não se pode negar a facilidade com que um falante de português brasileiro tem em compreender um falante de espanhol, mas a maioria dos *outputs* de elementos linguísticos em português nas produções superou o de castelhano e mesmo do sistema interlinguístico.

Cumprido esclarecer, nesta oportunidade, que tais elementos diferentes do português não receberam uma avaliação negativa, pelo contrário, foram entendidos e aproveitados como oportunidade para oferta do insumo em português, por dois motivos que pareceram cruciais: 1) a necessidade e a vontade de os sujeitos-aprendizes se apropriarem do português em seu estrutural e cultural, o que foi respeitado pela docente; 2) o avanço na aprendizagem linguística para melhoria interacional no mercado de trabalho e nas demais práticas sociais.

Assim sendo, sugere-se que os elementos de interlinguagem sejam sempre avaliados como um gatilho para oportunizar a oferta do insumo na língua-alvo e não como erros e equívocos. Para tanto, a reflexividade deve fazer parte da formação do professor para uma prática pedagógica mais humanizada e inclusiva.

6.5 Conclusão do Capítulo

Do que foi exposto, o trabalho com gêneros da linguagem, que se assenta na abordagem sociointeracional, indica um caminho adequado para a promoção de ensino e de aprendizagem com vistas ao sucesso, quando se pretende trazer os sujeitos-aprendizes a práticas reais na língua que se está aprendendo. Essa mobilidade propiciada não apaga a sua (inter)subjetividade anterior, mas contribui para a construção de novos saberes, constituindo-o por novos discursos e incluindo-o em novas práticas.

Agir pedagogicamente desse modo torna, por um lado, o docente mais sensível, e, por outro, o sujeito-aprendiz mais amparado e respeitado em suas particularidades. É nesse sentido que estão sendo propostos os parâmetros aqui elencados, frutos de uma investigação científica com um olhar em direção a uma perspectiva menos assimétrica em relação aos seus atores sociais, pesquisadora e colaboradores.

Acredita-se que um estudo com tal configuração pode caminhar em direção ao empoderamento dos sujeitos-aprendizes, colaboradores, pela preocupação que se teve em percebê-los como pares e contribui para a viabilidade enquanto sujeitos-cidadãos em território brasileiro, sem, contudo, negar-lhes ou apagar-lhes a sua origem.

EPÍLOGO

Esta tese objetivou *investigar de que modo a (inter)subjetividade cognitivo-discursiva de imigrantes venezuelanos se manifestou em suas produções textuais, motivadas por gêneros da linguagem, contribuindo para a elaboração de materiais didáticos em português brasileiro como língua adicional*. Constatou-se que esse aspecto constitutivo dos sujeitos-aprendizes se manifestou em todas as produções orais e escritas por eles realizadas.

Para retomar os resultados, em linhas gerais, que se obteve nesta pesquisa, recuperam-se os objetivos específicos traçados, relacionados às respectivas questões de pesquisa de modo que, ao respondê-las, possa-se confirmar a tese aqui defendida.

O primeiro objetivo foi *avaliar, a partir da narrativa dos estudantes, como o material didático utilizado em curso de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para venezuelanos colaborou com a expressividade do sujeito-aprendiz*. A elaboração do material englobando gêneros da linguagem, bem como as demais atividades didáticas, para provocar narrativas sobre histórias de vida, experiências pessoais, expectativas em relação ao seu processo migratório e o seu estabelecimento no Brasil possibilitaram a expressividade dos sujeitos-aprendizes, conforme investigado e discorrido no capítulo analítico. Isso porque o material está assentado em perspectivas sociointeracional e crítica, resgatando questões do cotidiano e questões polêmicas, o que instigou os colaboradores a se posicionarem criticamente. Desse modo, responde-se à correlata questão de pesquisa: **a partir da narrativa dos estudantes, o material didático utilizado em curso de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para venezuelanos colaborou com a expressividade do sujeito-aprendiz?**

O segundo objetivo foi *analisar de que modo os textos produzidos pelos sujeitos-aprendizes nessa nova língua revelam aspectos de (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva*. As marcas linguísticas, sobretudo as adjetivais, as representações, as (inter)subjetividades desveladas nos textos produzidos, entre outros aspectos, ratificam a presença de um sujeito-autor, constituído discursivamente nos prévios e nos novos conhecimentos adquiridos, revelando um sujeito agentivo, sociocognitivamente situado, que se posiciona e se reinventa. Há presença de elementos interlinguísticos e da língua nativa, mas

esses não comprometeram a expressividade do sujeito em português brasileiro. Assim, encontra-se resposta para a seguinte questão de pesquisa: **de que modo os textos produzidos pelos aprendizes nessa nova língua revelam aspectos de (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva?**

O terceiro objetivo foi *examinar de que modo a biografia linguística propicia indícios para a diagnose da relação entre sujeito e língua-alvo (PBLA) na expressão de (inter)subjetividade e para a construção de parâmetros didático-pedagógicos para a elaboração de materiais didáticos*. A biografia foi o expoente máximo da narrativa provocada pelas entrevistas em direção a perceberem-se indícios que concorrem para a elaboração de materiais didáticos em português para venezuelanos. Também, guardando as devidas proporções, podem atender a falantes de castelhano/espanhol, que guardem similaridades linguístico-culturais com o público-alvo colaborador desta pesquisa. Em vista disso, entende-se que as narrativas funcionam como um *feedback* para (re)construção das unidades e para um (re)exame da abordagem em sala de aula. Desse modo, esse *feedback* acaba beneficiando futuros/as estudantes. Isso responde à questão: **de que modo a biografia linguística propicia indícios para a diagnose da relação entre o sujeito e a língua-alvo (PBLA) na expressão de (inter)subjetividade e para a construção de parâmetros didático-pedagógicos para a elaboração de materiais didáticos?**

O último objetivo foi *elaborar uma proposta paramétrica de PBLA que considere aspectos da (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva do sujeito imigrante*. Todos os comentários expostos acima indicam que desde a elaboração do curso, as atividades didáticas desenvolvidas e os textos produzidos pelos sujeitos-aprendizes ofertaram indícios para se traçarem os quatros pontos paramétricos comentados no capítulo anterior, a saber: 1) conhecimento do público-alvo e do seu nível cognitivo; 2) a abordagem sociointeracional como um caminho para a prática didático-pedagógica; 3) a abordagem sociointeracional, os gêneros da linguagem e a autoria; 4) a interlíngua no processo pedagógico. Dessa forma, está respondida a última questão de pesquisa: **os resultados a que se chegaram propiciam a elaboração de uma proposta paramétrica de PBLA que considere aspectos da (inter)subjetividade sociocognitivo-discursiva do sujeito imigrante?**

Os objetivos aqui alcançados conduziram (e conduzem) à percepção de quão limitados são os materiais didáticos do mercado editorial, os quais julgam os sujeitos-aprendizes de língua adicional genericamente como se todos fossem iguais e apresentassem as mesmas condições de

aprendizagem e com as mesmas demandas. Concorreram também para a comprovação da tese aqui defendida que consiste em

Gêneros da linguagem voltados para a expressividade dos aprendizes, utilizados como recurso metodológico em contexto de Língua Adicional (LA), promovem o desenvolvimento sociocognitivo-discursivo de um sujeito agentivo socioculturalmente situado.

Alguns pontos ainda merecem destaque:

O primeiro refere-se às escolhas teóricas para o desenho que fundamentou a investigação. O diálogo estabelecido entre a Teoria Sociocultural (VIGOTSKI, 1998) com a Análise de Discurso Crítica, a Linguística Textual de cunho Sociocognitivista e a Linguística Aplicada em uma perspectiva pedagógica pós-colonial, naquilo em que essas áreas puderam se relacionar foi decisivo para os resultados obtidos. Disso, fica a lição que um estudo investigativo multidisciplinar configura-se como caminho teórico mais sustentável para as teses que se pretendem defender. Acrescente-se que essa construção é o que as ciências da pós-modernidade vêm cada vez mais reivindicando.

O segundo diz respeito ao conjunto de procedimentos metodológicos aqui adotados. No escopo de uma investigação qualitativa, os instrumentos de pesquisa como entrevistas aberta e semiestruturada de onde eclodiu a biografia linguística revelaram-se apropriados para a geração dos dados. Aliado a isso, a Análise de Discurso Crítica, também como metodologia, foi definitivamente importante para análise das categorias linguístico-discursivas na perspectiva do gênero, concretizados nas produções textuais dos sujeitos-aprendizes. A análise assim delimitada propiciou a junção do dado linguístico com o dado sociocultural e sociocognitivo, em consonância com as agendas linguísticas atuais.

O terceiro abarca a junção de teoria e método para conclusões de um ponto de vista tanto teórico quanto da prática pedagógica. Sobre o primeiro, observou-se que o “olhar investigativo” para a multiplicidade teórica é viável para fundamentar pesquisas futuras. Sobre o segundo, constatou-se que trabalhar com gêneros da linguagem aquiesce uma prática pedagógica que faça sentido para os que ensinam, mas, sobretudo, para os que aprendem.

Uma última consideração: a formação de um docente de língua adicional deve ser sensível à diversidade linguístico-cultural em que o primeiro ponto a ser considerado é **saber quem é o seu sujeito-aprendiz**.

REFERÊNCIAS

- ABLA BENHASSEN. **Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en contexte associatif**: Regard socio-didactique sur des trajectoires migratoires. Linguistique. Université d'Angers, 2017. Français. NNT: 2017ANGE0061
- AGOSTINHO, Santo. **A doutrina Cristã**: manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo. Língua Adicional: perspectivas epistêmicas no âmbito do português brasileiro. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; FERRAZ, Janaína de Aquino; ALBUQUERQUE, Rodrigo; MOISÉS, Christiane (orgs.). **Bilinguismo e línguas de herança**: construindo pontes e diálogos entre línguas-culturas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRADE, Ana Izabel *et al.* **Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade**. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARISTÓTELES. **Sobre a alma** – obras completas. Lisboa: Biblioteca de autores clássicos – Casa Nacional da Moeda, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; FERNANDES, Duval Magalhães; DOMENICONI, Joice. Cenário das migrações internacionais no Brasil: antes e depois do início da pandemia de Covid-19. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, Campinas, v. 4, p. 1-35, 2021.
- BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice de Oliveira Santos. Migrações dirigidas: estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana De Población**, 16, e202113, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31406/relap2022.v16.e202113>. Acesso em: abr. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2017.

BAZERMAN, Charles. HOLLNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Angela Paiva (organizadoras). **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação de Judithn Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v.1, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral**. Vols. I e II. São Paulo: Editora da USP, 1976.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 43, p. 155-191, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: dez. 2021.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

BOLÍVAR, Antonio; PORTA, Luis. La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. **Revista de Educación** [en línea]. 2010. Disponível em: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326. Acesso em: abr. 2022.

CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lôpo. **Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português brasileiro como língua adicional – PBLA**. Brasília, DF: UnB Editora, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz & Terra, 1999 (A sociedade em rede, v.1)

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács. *In*: **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. 2005. <https://www.discursosead.com.br/simposios-ii-sead>. Acesso em: nov. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CORTEZ, Suzana Leite; PINTO, Rosalice Botelho Wakim Souza; PINHEIRO, Clemilton Lopes. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51743>.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity**. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

DA FONSECA, J. P. A. Considerações sobre a constituição do sujeito do cuidado de si no pensamento de Michel Foucault. **Veritas (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 57, n. 1, 2012. DOI: 10.15448/1984-6746.2012.1.11231. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/11231>. Acesso em: jun./jul. 2022.

DE LIBERA, Alain. **Arqueologia do Sujeito**. Tradução de Fátima Conceição Murad. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2013.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIAS, Juliana de Freitas. Exame de Qualificação de Tese_ Aline Neves [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <alinecristinan@gmail.com > em 2 set. 2022.

DIAS, Maria Sara de Lima; PEREIRA, Álaba Cristina. A constituição do sujeito: contribuições de Vygotski. *In*: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. *In*: LANTOLF, James; APPEL, Gabriela (orgs.). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood: Ablex, 1994.

ELLIS, Rod. 1994. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for textual research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Methods of critical discourse analysis**. 2 ed. London: Sage, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: nov. 2022.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 13, n. 29, p. 94-109, jul.-dez., 2013.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. *In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção *et al.* O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1355>

FRIES, Charles; LADO, Robert. **English Pattern Practices**. The University of Michigan Press, Ann Arbor. Michigan: 1953.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, Elisângela; DIAS, Luciene de Oliveira. A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 42, n. 1, p. 31-51, jan.-abr. 2020.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. Dispositivo teórico-metodológico na análise crítica do discurso: uma experiência em pesquisa *In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; DE PAULA, Marlúbia Corrêa (org.). Teorias da Análise do Discurso: contribuições de Michel Pêcheux e Teun van Dijk à pesquisa social*. Alexa Cultural: São Paulo/Edua: Manaus, 2022

GUMPERZ, John Joseph. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Geelong: Deakin University Press, 1985.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegómenos a uma teoria del lenguaje**. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1972.

KFOURI-KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera. O ensino de línguas próximas (português e espanhol) em diferentes contextos (sala de aula e teletandem): contribuições para a formação inicial do professor de línguas. **Glauks**, v. 13, n. 1, p. 15-29, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122375>. Acesso em: nov. 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao Sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.), **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. Alfa, São Paulo, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa (orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 233-267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: outubro de 2022.

MACHADO, Irene. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 225-269. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200012>.

MALAVÉR, Irania. Autobiografia linguística. Atitudes, crenças e reflexões para o ensino de línguas. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 176-193, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13664>.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. 1. ed. Salvador/Bahia: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 355-378.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLON, Susana Inês. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. *In*: ZANELLA, A.V., *et al* (org.). **Psicologia e práticas sociais [on-line]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 9-18. ISBN: 978-85-99662-87-8.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: alguns equívocos de seu pensamento. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio 1992.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAVLOV, Ivan Petrovich. **Conditioned reflexes**. London: Oxford University Press, 1927.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagem e Sociedade, v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. **Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero**: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-BRAS. 2007. 240f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Teorias cognitivas e abordagens metodológicas no ensino de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE). *In*: VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da (Orgs.) **O que a distância revela**: Reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras - EaD/UnB . Brasília: Gráfica e Editora Movimento Ltda., 2014.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. *In*: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da; VILARINHO, Michele Machado de Oliveira. **O que a distância revela volume IV**: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROLDÃO, Flávia Diniz; CAMARGO, Denise de; DIAS, Maria Sara de Lima. A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski. *In*: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

ROMERO, Priscila. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. **Revista Educação Pública**. ISSN: 1984-6290. DOI: 10.18264/REP

ROSA, Lilian. Identidade. *In*: SILVA, Adriana; ROSA, Lilian; MOLINA, Sandra (org.). **20 palavras**: leituras sobre o agora. São Paulo: SESC São Paulo, 2020.

SARSUR CÂMARA, Érica; DEGACHE, Christian. As biografias linguísticas como ferramenta de construção da identidade dos alunos. **Anais VIII SITRE 2020** – ISSN 1980-685X. DOI: 10.47930/1980-685X.2020.2503

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHLATTER, Margarete. 2015. **A construção de instrumentos de avaliação em PLA**. Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Estado da Educação**. Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre, 2009, p. 127-172. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: nov. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, coleção as faces da linguística aplicada, 2004.

SCHWARZ, Juliana Corrêa; CAMARGO, Denise de. Teoria da atividade reflexiva: contribuições teóricas e práticas derivadas da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski. *In*: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as Qualitative Research**: a guide for researchers in Education and the Social Sciences. 3rd ed. New York, NY: Teachers College Press, 2006.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972.

SEVERO, Cristine Gorski. O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28237>. Acesso em: jul. 2022.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SILVA, Juliana Marques da. **A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico**: potencialidades na aprendizagem de línguas. 2009. Dissertação (Mestrado em m Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2009.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. Cambridge, MA: B.F. Skinner Foundation, 1957.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, n. 2, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.*. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, n.3, p. 1364-1389, set-dez de 2021. Dossiê Relatos de experiências e produção acadêmica. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>.

STRAUSS, Lévi Claude. **Antropología estructural**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

TOMÁS DE, Aquino. **Suma Teológica**. Tradução e introdução de Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. Uberlândia: EDUFU, 2016. E-book.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. **Pesquisa qualitativa**: uma possibilidade de triangulação por métodos, fenômenos e sujeitos. Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. **Letrônica**. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS Porto Alegre, v. 9, n. esp (supl.), s8-s29, nov. 2016 e-ISSN 1984-4301
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>
<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2016.s.23189>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole *et al* (org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATSON, John Broadus. **Behaviorism**. 2. ed. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1925.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

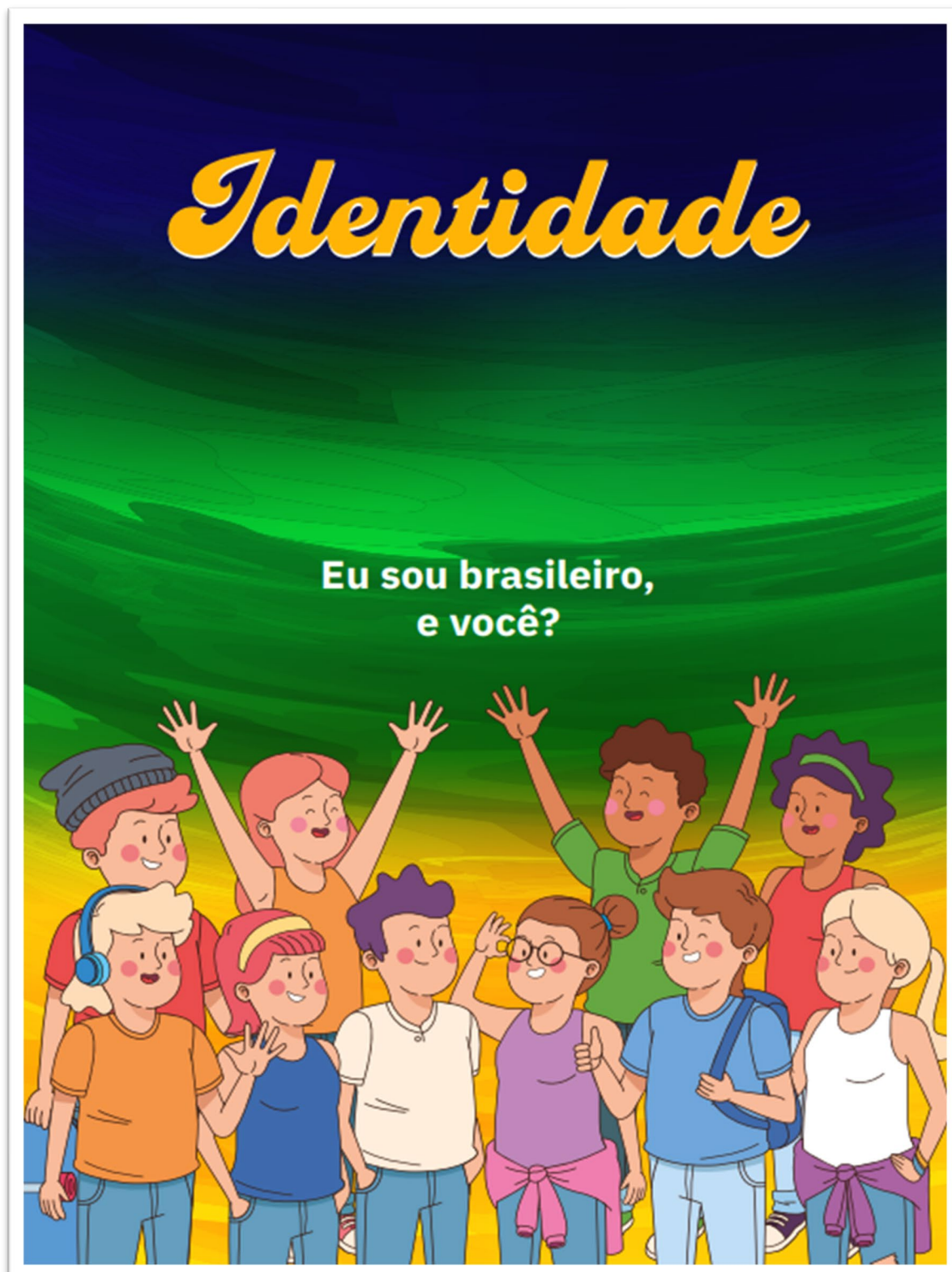
WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZARETSKY, Viktor Kirillovich. Vygotsky's principle "one step in learning - one hundred steps in development": from idea to practice. **Cultural -Historical Psychology**, 12(3), 149-188, 2016. doi: 10.17759/chp.2016120309

APÊNDICES

APÊNDICE A – Unidade 1 da apostila elaborada pela autora



Olá, prezado/a aluno/a.

Nesta unidade, vamos aprender:

- a nos apresentar oralmente para a turma;
- a acionar a noção de verbo (tempo presente), bem como os referentes de pessoas e de posse;
- a nomear os países e transformar os seus nomes em adjetivos pátrios;
- a escrever sobre as experiências vivenciadas no Brasil;
- a conhecer documentos específicos para o registro do cidadão exigidos pelas leis brasileiras.

Vamos lá?!

Lendo, compreendendo e interpretando

Vamos conversar?



<https://wordwall.net/pt/resource/22066355>

Texto 1

Quem somos? Somos os brasileiros de Brasília

Eu sou a Bárbara. Eu sou de Brasília.
Meu pai é baiano, de Xique-Xique.
E minha mãe também é de Brasília.

Ele é o Lucas, de Belém do Pará.
E os pais dele são de Montes Claros, Minas Gerais.

Somos Tainá e Adriana, de Curitiba.
Nosso pai é do Rio de Janeiro e nossa mãe é de Sergipe.

Você é Maria, do Espírito Santo.
Seus pais são paulistas.

Vocês vieram de longe, de todos os cantos para fazer de Brasília o
coração do Brasil.

E esse pioneirismo continua através de gerações para você poder
dizer: Brasília, capital dos brasileiros.
Ontem, hoje e nos próximos 50 anos.

1) Após a leitura do texto e de acordo com as informações, relacione adequadamente a primeira coluna com a segunda.

(a) Os pais de Maria são...	() nasceu em Sergipe.
(b) O pai de Tainá nasceu no Rio de Janeiro e sua mãe...	() Bárbara.
(c) Quem é de Xique-Xique?	() Tainá.
(d) Os pais de Lucas são de Minas Gerais, Lucas é de...	() paulistas.
(e) Que personagem é de Curitiba?	() O pai de Bárbara.
(f) Quem tem a mãe que também é de Brasília?	() Belém do Pará.

1) Com base no texto, complete as lacunas:

- Quem nasce em _____ é brasiliense.
- Quem nasce na Bahia é _____.
- Quem nasce em _____ é mineiro(a).
- Quem nasce no _____ é carioca.
- Quem nasce em São Paulo é _____.

Relacionando gramática e texto

Perceba que o texto lido foi escrito na primeira pessoa do singular. Agora, vamos ver outras pessoas do discurso e conjugar os verbos no presente.

	SER	ANDAR	COMER	SORRIR
Eu	sou	ando	como	sorrio
Você	é	anda	come	sorri
Ele/a	é	anda	come	sorri
A gente	é	anda	come	sorri
Nós	somos	andamos	comemos	sorrimos
Vocês	são	andam	comem	sorriem
Eles/as	são	andam	comem	sorriem

Além desses pronomes que se referem a pessoas do discurso, podemos, com frequência, usar aqueles também pessoais, mas, agora, que dão ideia de posse. Vamos a eles?

	Carro	Casa
Eu	meu carro	minha casa
Você	seu carro	sua casa
Ele/a	seu carro ou carro dele/a	sua casa ou casa dele/a
A gente	carro da gente	casa da gente
Nós	nosso carro	nossa casa
Vocês	carro de vocês	casa de vocês
Eles/as	carro deles/as	casa deles/as

Vamos praticar e entender como se usam os pronomes que acabamos de estudar. Complete o texto a seguir com verbos no tempo presente, referentes de pessoas e referentes de posse.

Texto 2

Olá, _____ (referente de posse) nome é Mariana e _____ (ter) dezoito anos. _____ (estudar) na Universidade de Brasília e _____ (gostar) muito de fazer amizades. A maioria dos _____ (referente de posse) amigos _____ (fazer) curso de Letras. _____ (referente de pessoa) _____ (adorar) o curso, mas _____ (sentir) falta de maior tempo para aprofundar os _____ (referente de posse) estudos. Os pais _____ (referente de posse), na maioria das vezes, _____ (auxiliar) nas despesas pessoais e _____ (incentivar) a prosseguir com os estudos. _____ (referente de posse) amizade é muito bonita, pois _____ (ser) solidários uns com os outros: _____ (fazer) as atividades acadêmicas juntos e, o mais importante, _____ (respeitar) cada um em sua essência. E você? Quem são _____ (referente de posse) amigos? _____ (referente de pessoa) já (fazer) _____ amizades aqui no Brasil?

O Brasil é um país enorme, composto por muita gente, de várias cores, culturas e lugares; sejam eles de dentro ou de fora. Com essa múltipla diversidade, vejamos o quanto nosso povo é multicolorido.

Texto 3

O Brasil como ele é

MULTICOLORIDO

Eu sou uma pessoa multicolorida.

É, eu sou de todas as cores por dentro.

Sou misturado. Meu sangue é feito do sangue de muitas raças.

Minha mãe disse que quem tem avós de raças diferentes é miscigenado.

Prefiro pensar que sou multicolorido. Tenho sangue de francês, de negro, de espanhol e de índio.

Por fora, eu sou branco, de cabelo claro. Por dentro, sou europeu, preto, mulato, mestiço.

É isso que faz o Brasil ser rico em diversidade e cultura.

Espero que o Brasil continue com tantas raças, pois assim sempre será um país grande e bonito, porque quem faz a nação são as pessoas da terra.

E continuará nascendo muita gente colorida.

(Fonte: Texto adaptado de Alberto Rodrigues Alves)

Comentando oralmente o texto

- 1) Você entendeu a relação entre o título e o conteúdo do texto? Se sim, comente de modo geral.
- 2) Qual o sentido das palavras “cores” e “sangue”?
- 3) O que significa “miscigenado”? Por que, provavelmente, o autor do texto prefere ser chamado de “multicolorido” e não de “miscigenado”?
- 4) Quem são as “pessoas da terra”? Qual o sentido dessa expressão?

Indo além do texto

Faça uma pesquisa rápida, para discutir no próximo encontro, sobre o processo de formação da população de seu país. Para tanto, pode recorrer a informações da internet.

Construindo vocabulário de identidades

Tendo por base o texto lido e lembrando que o Brasil é feito por muitas raças e pessoas da terra, vejamos algumas nacionalidades:

País		Nacionalidade
Argentina		Argentino (a)
Chile		Chileno (a)
China		Chinês (a)
Colômbia		Colombiano (a)
Espanha		Espanhol (a)
Estados Unidos		Estadunidense
França		Francês (a)


Itália		Italiano (a)
Japão		Japonês (a)
Moçambique		Moçambicano (a)
Nigéria		Nigeriano (a)
Peru		Peruano (a)
Portugal		Português (a)
Venezuela		Venezuelano (a)

Agora que você já conheceu algumas nacionalidades, responda e complete as seguintes questões:

a)

- 1) Juan nasceu na Espanha, o que ele é?
- 2) Kaoro é japonesa, ela nasceu em qual país?
- 3) Jessica é americana, ela nasceu em qual país?
- 4) Se eu nasci na Nigéria, eu sou?
- 5) Davi é italiano, ele nasceu na _____
- 6) Os pais de Otávio são da Colômbia, o que eles são?
- 7) Nós somos brasileiros, nós nascemos no _____
- 8) Você é de qual país? O que você é?

b)

<p>CHARGE</p> 	<p>1. No texto ao lado, aparecem dois adjetivos pátrios. Quais são eles? _____</p> <p>2. Complete com adjetivos pátrios correspondentes:</p> <p>a) Quem nasce na Itália é _____.</p> <p>b) Quem nasce no Japão é _____.</p> <p>c) Quem nasce na Inglaterra é _____.</p> <p>d) Tanya nasceu na Polônia. Ela é _____.</p>
--	---

<http://lereumabeleza.blogspot.com.br/2013/04/atividade-com-charge-e-tirinha.html>

Compreendendo a linguagem na prática

Como é sabido, um dos gêneros textuais da web que utilizamos para falar de nós próprios, do que gostamos, das nossas opiniões é internacionalmente conhecido como blog.

Assim sendo, leia, a seguir, a postagem que Juliana Guimarães fez em seu *blog* sobre seu amigo estrangeiro.

Texto 4

O Esablue é um garoto do mundo. Ele é mexicano, já morou em Barcelona, está sempre viajando e resolveu passar uma temporada no Brasil, experiência essa que já dura quase dois anos. Ele vive em Brasília, onde, além de trabalhar, divide o tempo entre seus vídeos, amigos, a namorada Gabi, viagens e conversas de bar.

A gente se conheceu numa destas conversas e foi quando ele me contou um pouco sobre um dos seus vídeos, um resumo da sua experiência depois de 1 ano vivendo no Brasil. Muitas coisas do que ele viu e viveu no Brasil fazem parte de um cotidiano que, para a maior parte dos brasileiros, é algo trivial, mas que para ele foi a mais pura descoberta de um expatriado. O que para a gente pode ser normal, para ele foi um verdadeiro choque cultural, coisa que todos sentimos quando resolvemos deixar os nossos países de origem e viver em outro lugar, independente dos motivos que levaram a essa decisão.

Quando eu vi esse vídeo, senti que poderíamos bater um papo sobre a sua experiência de expatriado no Brasil, eu queria entender

como nós tratamos quem vem de fora no nosso país. Eu sempre tive aquela sensação que nós tratamos super bem e com muito carinho aos estrangeiros, mas, será que ele, como um estrangeiro vivendo no país, estaria de acordo com isso? E bom, aqui vai um pouco da conversa que a gente teve, entre um gole e outro no boteco da Asa Norte, em Brasília. 😊

Conta um pouco como foi o começo da sua experiência no Brasil?

“Um choque. No começo foi um choque. Imagina que lá de fora, quando a gente escuta falar no Brasil, pensa logo naquele estereótipo do samba, futebol, cachaça, caipirinha, praias, gente alegre e animada o tempo inteiro. Eu esperava encontrar isso quando vim parar em Brasília. Uma cidade completamente diferente daquele clichê que se conhece do Brasil mundo afora. Brasília é uma mistura de tudo, é gente de todo o país que veio para cá e posso dizer que a cultura daqui ainda está em processo de formação. Chegar como estrangeiro em Brasília é receber um balde de água fria quando as suas expectativas são conhecer o Brasil do comercial na TV!

Nos primeiros dias eu quis conhecer a cidade a pé, como se faz em qualquer outra cidade do mundo! Daí eu percebi que em Brasília não dá pra conhecer nada a pé! Não posso sair do meu bairro para dar uma voltinha no centro da cidade, conhecer as cercanias do meu bairro, ver algo diferente. Para conhecer Brasília você precisa de um carro, ou no mínimo, apostar que um dia passa algum ônibus no transporte público. Na minha primeira semana em Brasília eu fiquei 40 minutos esperando o ônibus passar no ponto, e nada. Até hoje eu ainda não sei quais os horários do transporte público por aqui!”

Nós brasileiros sabemos que o transporte público no país é um caos, sabemos que não dá pra confiar se o ônibus vai passar, e quando passar, se conseguiremos entrar. Sabemos disso e buscamos alternativas, do jeito que dá. Carro, moto, carona, fretado, o que der. Agora, imagina como é a vida de quem acaba de chegar ao país?! Não seria a hora da gente conseguir usufruir de um transporte público decente e para todos?!?

E o que mais você viveu na chegada ao Brasil?

“Com o tempo eu passei a entender mais da cultura e do jeito do brasileiro. O país é lindo, foi aqui no Brasil que eu vi o pôr-do-sol mais lindo na minha vida. Entre amigos, sempre fui bem recebido e muita gente que me conhecia no grupo de amigos em comum acabava me

levando para sair, mostravam um pouco mais da vida aqui no Brasil. Assim eu conheci por exemplo algumas comidas que vocês deviam exportar pro resto do mundo: o pão de queijo, o catupiry e a linguiça calabresa! O brasileiro em geral é muito alegre. Vê a vida de forma positiva, as pessoas fazem piada, conversam, mesmo sem conhecer direito a gente. Se divertem com o sotaque, perguntam de onde somos, em geral o brasileiro é um povo pra cima. Mas isso quando você está inserido na cultura.

No começo eu senti muita dificuldade de fazer amizades, de conhecer pessoas. Talvez pelo idioma que eu não dominava ainda, de forma geral senti que os brasileiros não estão acostumados a escutar estrangeiros tentando falar o português. A barreira da língua aqui, mesmo sendo parecido ao espanhol, ainda é algo forte e isso me surpreendeu, eu não esperava por isso. No México a gente escuta sotaque da Argentina, da Colômbia o tempo inteiro, já estamos acostumados com gente falando um espanhol diferente, o que facilita a comunicação. Aqui, eu mesmo depois de um tempo fazendo aula de português, sentia que as pessoas não me entendiam, o que provoca um mal estar quando estamos tentando nos comunicar em outro idioma.”

Durante a nossa conversa, o Esablue me contou que certa vez um rapaz disse a ele que seu sotaque era como o de um “deficiente mental”. Não pude deixar de sentir vergonha por esta história e por este rapaz que tive a sorte de não conhecer. Quando alguém vive em outro país, a primeira barreira a enfrentar é a barreira da língua. E falar português, assim como falar alemão, francês, espanhol, russo, mandarim, é uma tarefa difícil, que merece no mínimo o respeito de todos. Ainda bem que o Esablue não deu muita atenção a este episódio infeliz e tocou a bola pra frente! 😊

E como é a sua vida hoje no Brasil?

“Hoje eu trabalho numa agência de publicidade, comecei aos poucos, com visto de estudante e permissão para trabalhar somente 4 horas por dia. Com o tempo, me deram oportunidade de trabalhar como estagiário, e logo passei a crescer, conquistar meu espaço. Hoje meu trabalho continua crescendo e vou conquistando mais confiança das pessoas ao meu redor, cada vez mais gente incentiva e apoia o meu trabalho. Tem oportunidade, principalmente depois que você supera o problema com a língua e a saudade de casa.

Com o tempo comecei a notar que tem muita coisa em comum entre a cultura do México e a cultura do Brasil. A comida, por exemplo é parecida, só falta colocar mais pimenta! 😊 Tem coisas que eu

pensava ser exclusividade do México, mas que vi por aqui também, o que foi positivo. Posso dizer que aprendi muito sobre o Brasil nestes últimos meses e neste processo, acabei aprendendo mais sobre o México também.

A experiência de viver fora do nosso país nos proporciona este aprendizado constante sobre dois povos e duas culturas ao mesmo tempo. Adorei quando descobri que aqui também se via o programa do Chaves e que todo mundo tinha um carinho pelos mesmos personagens!

Chaves é o ícone de toda a América Latina. Aliás, na nossa conversa este dia, falamos muita coisa sobre a América Latina e sobre como os brasileiros nem sempre se vêem como parte dela. Faça um teste e pergunte para um amigo se o Brasil faz parte da América Latina. Muita gente vai se confundir, e dizer que não... Gente, somos todos latino-americanos, os brasileiros inclusive!

E de forma geral, como você vê o Brasil hoje em dia?

“Acho um país lindo, de uma mistura cultural imensa e bonita de se ver. Os brasileiros vejo como pessoas otimistas e que sabem que têm direito à um país livre de problemas e de corrupção, como foi visto nos protestos na época da Copa de 2014 e até hoje ainda vejo. O povo é carismático e feliz, orgulhoso do seu país e que sabe fazer festa como poucos! Aliás, o Carnaval do Brasil é maravilhoso. Hoje sei que o Brasil é muito mais que o estereótipo do Rio de Janeiro e da Bossa Nova, ainda que o Rio seja uma cidade maravilhosa, realmente! E finalmente, no Brasil se vê a vida de forma positiva, e isso é demais”.

<http://www.euandopelomundo.com/blog/o-olhar-de-um-estrangeiro-vivendo-no-brasil/>
Acessado em 7/9/2017 (com adaptação).

Vamos, agora, fazer uma pequena análise do gênero *blog*. Para tanto, responda, juntamente com seus/suas colegas, as questões seguintes:

- A escolha pelo uso do referente de pessoa “a gente” revela que o texto é mais formal ou mais informal?
- Qual o sentido da expressão “bater um papo”? Ela é uma expressão tipicamente formal ou informal?
- Juliana bateu um papo com Esablue em um boteco. O que seria um boteco? O local de encontro tem alguma relação com a natureza do gênero *blog*?

(d) Por que, para Esablue, chegar em Brasília foi um “balde de água fria”?

(e) Note que o relato de Esablue possui a expressão “ter que”, como em “tem coisas que eu pensava ser exclusividade do México”. O verbo “ter” nesse caso é compatível com “haver” (“há coisas que eu pensava ser exclusividade do México”). Estabeleça uma hipótese para o uso do estrangeiro, no que diz respeito ao uso de “ter que” e ao não uso de “haver”.

(f) Os usos de *emojis* parecem ser comuns em *blogs*. Esse uso é compatível com textos mais formais ou mais informais?

Produzindo texto

Você, como aprendiz de português brasileiro, deseja relatar as suas experiências aqui no Brasil produzindo um texto para um *blog*. Você pode se guiar respondendo às seguintes perguntas: 1) Como foi o começo da sua experiência no Brasil? 2) Que impactos você vivenciou em sua chegada? 3) Como foi recebido pelos brasileiros? 4) O que mudou significativamente em sua vida nesse novo país? Você teve (ou ainda tem) muita dificuldade com a língua? Se sim, de que tipo? 5) Como está sua vida hoje no Brasil? 6) O que você espera para os próximos anos?

Ampliando o universo das práticas culturais

Assim como em seu país, as leis brasileiras exigem documentos específicos para o registro do cidadão. Eles são adequados a cada prática social. Vamos conhecê-los? 1) Certidões (nascimento; casamento; óbito) 2) RG ou Carteira de Identidade; 3) CPF; 4) Título de Eleitor; 5) Passaporte; 6) Carteira de estudante; 7) Carteira Nacional de Habilitação; 8) Carteira de Trabalho

Documentos



1) A **Certidão de Nascimento** é o primeiro documento de validade jurídica de uma pessoa. Ele comprova a sua existência, idade, nacionalidade, o nome dos seus pais, além de outras informações. Sem este registro, o indivíduo fica impedido de exercer os seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais.

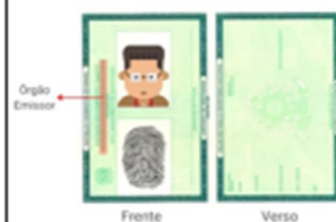
<https://www.es.gov.br/documentos/certidao-de-nascimento>

A **Certidão de Casamento** no Brasil confere aos cônjuges comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres.

<https://www.cartorioantoniodoprado.com.br/blog/certidao-de-casamento-no-brasil-o-que-e-e-o-que-define/>

A **Certidão de Óbito** é o documento oficial, válido em todo o território nacional, que comprova o falecimento de uma pessoa. Para simplificar, ela pode ser comparada com a certidão de nascimento, só que documenta o óbito.

<https://amarassist.com.br/artigos/guia-completo-sobre-certidao-de-obito-que-voce-deve-conhecer/>



2) A **cédula de identidade, carteira de identidade, identidade ou registro geral -RG** é o documento nacional de identificação civil no Brasil. Os dados que constam desse (nesse) documento variam de acordo com o órgão responsável pela sua emissão, mas usualmente contém nome, data de nascimento, filiação e foto, além de conter outros dados que identificam o seu titular e a data e local de emissão do documento.

https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9dula_de_identidade



3) O **Cadastro de Pessoa Física - CPF** é um documento com uma numeração de 11 dígitos que serve para identificar os contribuintes, por exemplo, no Imposto de Renda, para abrir conta em banco ou solicitar cartão de crédito. No Distrito Federal e em outros estados brasileiros, é útil registrar na nota fiscal para ganhar descontos em impostos e concorrer a premiações.

<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/12/11/cpf-o-que-e-para-que-serve-como-tirar.html>



4) O **Título de Eleitor** é o documento que confirma o alistamento eleitoral do cidadão e informa número de inscrição, zona eleitoral (região gerenciada por um cartório eleitoral) e local de votação.

<https://www.tse.jus.br/eleicoes/processo-eleitoral-brasileiro/cadastro-de-eleitores/titulo-de-eleitor/>



5) O **Passaporte** é um *Documento de Viagem* que **identifica** o viajante em outros países. Nele são registradas entradas e saídas, vistos e autorizações.

<https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-passaporte-comum-para-brasileiro>



6) A **Carteirinha de Estudante** é um documento a que todo estudante, de ensino presencial ou a distância, tem direito. Você precisa estar regularmente matriculado em uma destas modalidades de ensino: Infantil, Fundamental, Médio e Técnico, cursos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado.

<https://www.documentodoestudante.com.br/>



7) A **Carteira Nacional de Habilitação (CNH)**, também conhecida como **carteira de motorista**, **carta de motorista** ou **carteira de habilitação** é o documento oficial que, no Brasil, atesta a aptidão de um cidadão para conduzir veículos automotores terrestres.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Carteira_Nacional_de_Habilita%C3%A7%C3%A3o



8) A **Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS)** é o documento que registra a vida profissional do trabalhador e garante o acesso aos direitos trabalhistas previstos em lei.

<https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-a-carteira-de-trabalho>

Após ter conhecido os documentos exigidos para o registro do cidadão, leia os textos abaixo e identifique o documento necessário para cada situação apresentada:

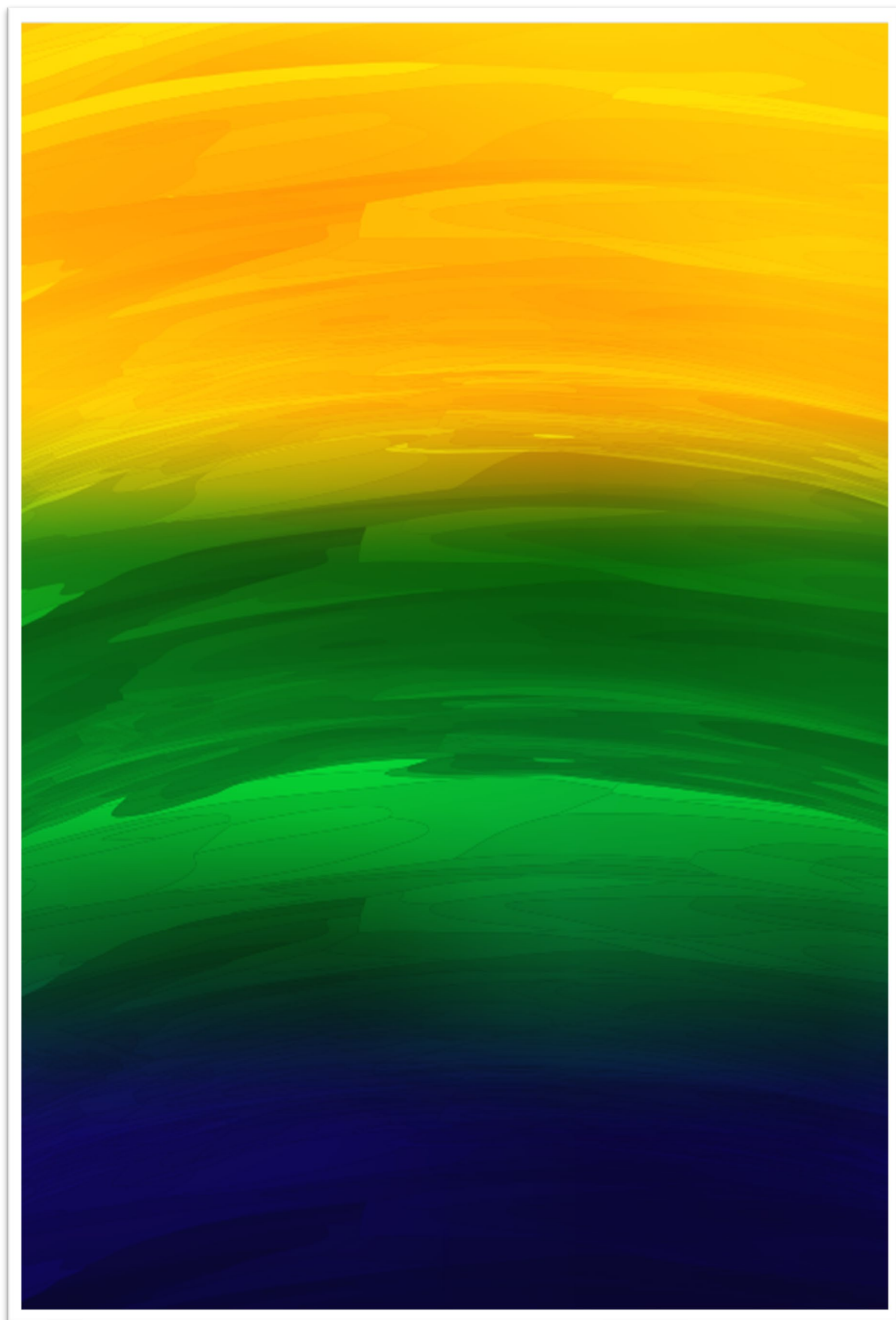
a) Maria completou 18 anos no mês passado. Seu pai pagará aulas em uma autoescola de Brasília. Ela está animada, pois finalmente poderá tirar a _____.

b) João irá votar pela primeira vez. Para isso, ele precisa fazer o alistamento eleitoral no site do TSE e todo processo exigido para obter o _____.

c) Pablo, recém-chegado ao Brasil, tentou comprar um *chip* de celular pré-pago, mas não conseguiu. É preciso ter _____ para realizar a compra, já que deverá digitar o número no cadastro.

d) Rita foi ao cinema com as amigas. Na bilheteria apresentou a _____ para poder ter direito à meia-entrada.

Como você é imigrante, o Brasil regulamenta alguns documentos para sua residência no país. Você sabe que documentos são esses? Liste para comprovar que você está informado(a) sobre esses direitos e deveres.



APÊNDICE B – Unidade 2 da apostila elaborada pela autora





Lendo, compreendendo e interpretando

Identifique as situações de uso com base nos diálogos:

- () Mudança de trabalho () Mudança de casa
 () Mudança de vida () Mudança de opinião
 () Mudança de estado civil

<p>Diálogo 1 Angélica: Rubens, que surpresa! Rubens: Oi, Angélica. Resolvi dar uma passadinha por aqui para ver como vocês estão. Angélica: Estamos bem, mas ainda nos acostumando com a nova moradia. Rubens: Sei como é, mas aqui é ótimo, espaçoso. Angélica: Sim, as crianças estão gostando da área.</p>	
<p>Diálogo 2 D. Clarice: Oi, Jacinta! Como vai? Quanto tempo... D. Jacinta: Oi, Clarice! Estava viajando. Fui dar uma força para minha filha que mora em São Paulo. D. Clarice: O que aconteceu, ela está doente? D. Jacinta: Não, não. Na verdade, ela se separou. Sabe como é... D. Clarice: Sei bem como é esse processo...</p>	
<p>Diálogo 3 Carla: Joana?! O que está fazendo por aqui? Joana: Oi, Carla! Pois é. Resolvi abandonar a advocacia e me tornar doceira. Quero abrir uma doceria, por isso vim fazer esse curso de empreendedorismo. Carla: Nossa! Boa sorte!</p>	

<p>Diálogo 4 Hugo: Boa noite, Carlos! Vamos pra festa do Pedro? Carlos: Pô, cara, hoje não dá. A Beatriz saiu e eu preciso preparar o jantar para as crianças. Hugo: De novo? É sempre você que prepara o jantar? Carlos: Claro, Hugo. Como dizia a propaganda: "você precisa mudar seus conceitos."</p>	
<p>Diálogo 5 D. Sônia: Jorge!? Quanto tempo? Como estás esbelto, elegante! S. Jorge: Obrigado pelo elogio! Mudei radicalmente meus hábitos. Comecei com dieta e caminhadas diárias. Agora, estou participando de corridas. D. Sônia: Nossa, que determinação! S. Jorge: Na verdade, é muita disciplina. Além disso, a mudança foi necessária. Estava com problemas de saúde; já não tenho mais vinte anos.</p>	

Agora, enumere, ainda de acordo com cada diálogo, as informações referentes ao contexto.

- () Estado emocional.
- () Novo endereço.
- () Reconhecimento da área.
- () Aperfeiçoamento profissional.
- () Partilha de bens.
- () Nova carreira.
- () Afazeres domésticos.
- () Exercícios físicos.
- () Cuidados com os filhos.
- () Cuidados com a saúde.

Construindo vocabulário sobre tipos de mudança

a) Mudança



1. Identifique as possíveis situações de mudança das imagens acima. Comente com seus colegas qual das três situações é a mais difícil e por quê.

2. Leia o cartaz abaixo:



As mudanças são necessárias no decorrer da nossa vida. Você concorda com o trecho da música de Raul Seixas, expressa no cartaz acima, “*prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*”? Você se considera uma “metamorfose ambulante”? Por quê? Discuta com seus colegas essas questões.

b) Tipos de mudanças

1º) Relacione as palavras ao seu respectivo grupo:

1. Estado de humor	2. Lugar	3. Estado civil
<input type="checkbox"/> casado	<input type="checkbox"/> apartamento	<input type="checkbox"/> país
<input type="checkbox"/> cidade	<input type="checkbox"/> divorciado	<input type="checkbox"/> alegre
<input type="checkbox"/> melancólico	<input type="checkbox"/> triste	<input type="checkbox"/> união estável

2º) Relacione as frases ao seu respectivo grupo:

1. Mudança de vida 2. Mudança de opinião

 “Que venham as mudanças e que venham para melhor.” “Grandes mudanças acontecem de dentro pra fora.” “Não me pergunte quem sou e não me peça para permanecer o mesmo.” “Compreender que há outros pontos de vista é o início da sabedoria.”**Relacionando gramática e texto****Verbos MUDAR e VIVER**

<http://1.bp.blogspot.com/-JEZjQCPGpMo/UyMzY--yal/AAAAAAAAABno/lpDeSg16H6M/s1600/2014-03-14+12.11.15.jpg>

1. Marque os verbos.

2. Você concorda que todos têm direito de mudar de opinião? Por quê?

MUDAR - Modo Indicativo

Pessoa do discurso	Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito Mais-Que-Perfeito	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito
Eu	mudo	mudava	mudei	mudara	mudarei	mudaria
Você	muda	mudava	mudou	mudara	mudará	mudaria
Ele/Ela	muda	mudava	mudou	mudara	mudará	mudaria
A gente	muda	mudava	mudou	mudara	mudará	mudaria
Nós	mudamos	mudávamos	mudamos	mudáramos	mudaremos	mudaríamos
Vocês	mudam	mudavam	mudaram	mudaram	mudarão	mudariam
Eles/Elas	mudam	mudavam	mudaram	mudaram	mudarão	mudariam

VIVER - Modo Indicativo

Pessoa do discurso	Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito Mais-Que-Perfeito	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito
Eu	vivo	vivia	vivi	vivera	viverei	viveria
Você	vive	vivia	viveu	vivera	viverá	viveria
Ele/Ela	vive	vivia	viveu	vivera	viverá	viveria
A gente	vive	vivia	viveu	vivera	viverá	viveria
Nós	vivemos	vivíamos	vivemos	vivêramos	viveremos	viveríamos
Vocês	vivem	viviam	viveram	viveram	viverão	viveriam
Eles/Elas	vivem	viviam	viveram	viveram	viverão	viveriam

3. Complete as frases com o verbo MUDAR:

- Eu _____ de humor facilmente.
- Nós não _____ nosso estado civil.
- A gente _____ de endereço constantemente.
- Elas nunca _____ de comportamento na escola.
- Joana _____ a posição dos móveis toda semana.
- A Cíntia _____ a cor do cabelo de quinze em quinze dias.
- A Sílvia e o Geraldo não _____ o local de trabalho.
- Você _____ de direção sem avisar.
- O Pedro _____ o roteiro da viagem constantemente.
- A Leandra _____ de opinião de uma hora pra outra.

4. Complete as frases com o verbo VIVER:

- a. Vocês _____ apressados.
- b. Eu _____ na mesma cidade desde a infância.
- c. A gente _____ planejando um reencontro.
- d. Nós _____ juntos por quatorze anos.
- e. A Natália e a Cláudia _____ brigando.
- f. Nós não _____ sob o mesmo teto.
- g. A Catarina _____ viajando.
- h. O Carlos e o Daniel _____ na mesma rua desde a adolescência.
- i. A Sofia _____ com os tios em outro país.
- j. O José _____ pensando na vida.

Verbos DIZER e PREFERIR



<https://thinkoutsidebr.wordpress.com/2013/01/31/ser-feliz-ou-ter-razao-eis-a-questao/>

5. Marque os verbos.

6. O que você prefere, “ser feliz ou ter razão”? Por quê?

DIZER - Modo Indicativo

Pessoa do discurso	Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito Mais-Que-Perfeito	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito
Eu	digo	dizia	disse	dissera	direi	diria
Você	diz	dizia	disse	dissera	dirá	diria
Ele/Ela	diz	dizia	disse	dissera	dirá	diria
A gente	diz	dizia	disse	dissera	dirá	diria
Nós	dizemos	dizíamos	dissemos	disséramos	diremos	diríamos
Vocês	dizem	diziam	disseram	disseram	dirão	diriam
Eles/Elas	dizem	diziam	disseram	disseram	dirão	diriam

PREFERIR - Modo Indicativo

Pessoa do discurso	Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito Mais-Que-Perfeito	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito
Eu	prefiro	preferia	preferi	preferira	preferirei	preferiria
Você	prefere	preferia	preferiu	preferira	preferirá	preferiria
Ele/Ela	prefere	preferia	preferiu	preferira	preferirá	preferiria
A gente	prefere	preferia	preferiu	preferira	preferirá	preferiria
Nós	preferimos	preferíamos	preferimos	preferíamos	preferiremos	preferiríamos
Vocês	preferem	preferiam	preferiram	preferiram	preferirão	prefeririam
Eles/Elas	preferem	preferiam	preferiram	preferiram	preferirão	prefeririam

7. Complete as frases com o verbo DIZER:

- Eu _____ sempre a verdade.
- Nem sempre nós _____ o que pensamos.
- Às vezes a gente _____ qualquer coisa para agradar alguém.
- Elas nunca _____ nada sobre o assunto.
- Pedro está _____ como o exercício deve ser feito.
- A Solange _____ tudo com o olhar.
- A Sílvia e o Joaquim _____ que o centro da cidade é perigoso.
- O Mateus e o Marcos _____ que são amigos sinceros.
- O Francisco sabe _____ onde fica o restaurante.
- A Carla vai _____ o horário da palestra.

8. Complete as frases com o verbo PREFERIR:

- a. Vocês _____ cinema a teatro?
- b. Eu _____ passear a ver televisão.
- c. A gente _____ tocar violão.
- d. As crianças _____ o brinquedo aos livros.
- e. A Carla e a Alice _____ esta página de dicas de português a outras.
- f. Eu _____ o vestido azul. Qual você _____?
- g. A Estela _____ ficar em casa esta noite.
- h. O Roberto e o Mário _____ beber a cerveja ao vinho.
- i. A Cândida _____ lojas deste bairro.
- j. O Antônio _____ chegar mais tarde.

9. Leia a tirinha e responda às questões a seguir:



(Folha de S. Paulo, 5/2/2005)

ITURRUSGARAI, Adão. São Paulo, 05 fev. 2005

- a. Quais profissões são citadas na tirinha?
- b. O que seria uma profissão “normal” para você?
- c. Você também pensava no que “seria quando crescesse”? Se sim, qual profissão almejava?
- d. Você já mudou de profissão, trabalho ou atividade? Se sim, qual? Foi difícil para você recomeçar em outro trabalho, em outra atividade? Comente sobre o que mais o(a) impactou nessa mudança.

10. Palavras que atribuem qualidade a outro termo (substantivo, pronomes) são tradicionalmente chamadas de adjetivos. Observe a tirinha abaixo e identifique qual palavra modifica o substantivo ipês.



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150403701514/porque-%C3%A9-ip%C3%AA-porque-%C3%A9-setembro-porque-%C3%A9-amarelo>

Texto 1

Pandemia e virada de ano estimulam mudanças de área na profissão

A COVID-19 chama para transformações e renovação. Muita gente tem escolhido novos caminhos na carreira, tirando velhos sonhos do papel, sem medo de arriscar.

Estado de Minas
20/01/2021 11:00

O especialista percebe em muitas pessoas um movimento de **avaliação e autoconhecimento** sobre como mudar para serem mais quem são, ou mais felizes. “Chega um certo período da vida em que é muito comum começarmos com essas indagações, até porque várias decisões importantes sobre o nosso futuro profissional são tomadas quando somos novos. A pandemia tem feito a gente repensar sobre isso, sobre descobrir uma nova carreira, sobre decidir mudar o tipo de trabalho, procurar novos caminhos para sermos mais felizes e realizados”, afirma. Vale repensar e arriscar.

São novas perspectivas que ampliam as buscas por áreas muito específicas como, por exemplo, um curso de tatuagem online que recebeu quase 5 mil inscritos pelo Brasil. Com um fôlego a mais gerado pelo tempo livre na pandemia, ou pelo *home-office*, não só o curso de tatuagem, como vários treinamentos digitais, têm reunido milhares de pessoas de inúmeros segmentos. Muitos já bem

sucedidos em sua área de formação, mas que enxergaram agora uma oportunidade de se reinventar.

O **tatuador** mineiro especializado em tatuagem japonesa tradicional, **Marcos Sousa**, é um exemplo. Reconhecido dentro e fora do país, foi obrigado a suspender os agendamentos com os clientes em março do ano passado, seguindo as recomendações da Prefeitura e órgãos mundiais de saúde.

“O tempo em casa serviu para tirar do papel alguns planos e sonhos antigos, entre eles o de gravar cursos online ensinando as pessoas a começarem a tatuar do zero. Eu realmente nunca tive tempo para colocar esse projeto em prática. A pandemia virou essa chavinha e, nesse sentido, foi ótimo para clarear algumas ideias e focar também em novos negócios dentro da tatuagem. Se atualmente não posso viajar pelo mundo para dar cursos, nada melhor que levar conhecimento e tentar mudar a vida de mais pessoas através da arte de tatuar.”

O módulo gratuito do curso de tatuagem de Marcos está na terceira edição, que começa em 26 de janeiro e vai até o dia 3. A maioria dos participantes exerce outras profissões e quer um novo começo. O curso volta-se em muito para quem nunca teve experiência com tatuagem. “São pessoas de várias áreas tentando se reencontrar e é muito gratificante saber que, de alguma maneira, estou as incentivando para isso”. As inscrições podem ser feitas até 25 de janeiro.

Vida nova fazendo o que se gosta

A ex-maquidora **Le Perillo**, por exemplo, conta que já tinha uma ampla carteira de clientes, que lhe rendia quase R\$ 10 mil por mês. Decidiu aprender a fazer tatuagem e, há mais ou menos 2 anos e meio, mudou de profissão. Diz que está mais realizada e já com uma boa clientela também.

“Estou feliz e faço algo que amo. Pode parecer bobagem arriscar e mudar a área de trabalho, mas, se você toma gosto e se envolve em um novo projeto, as chances daquilo dar certo são muito grandes. Atualmente, meus estilos prediletos de desenho são as mandalas com pontilhismo e *fine line*.”

https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2021/01/20/interna_bem_viver,1230575/pandemia-e-virada-de-ano-estimulam-mudancas-de-area-na-profissao.shtml

Acessado em: 16/10/2021 (com adaptações)

Comentando oralmente o texto

- O que fez o tatuador Marcos Sousa tirar do papel alguns planos e sonhos antigos?
- Qual foi o novo projeto iniciado por Marcos Sousa?
- O curso oferecido por ele é somente para profissionais da área de tatuagem?
- A mudança de profissão de Le Perillo foi positiva? Por quê?
- Você tem vontade de mudar sua profissão atual ou de começar um novo projeto? Justifique sua resposta.

Indo além do texto

Faça uma pesquisa rápida, para discutir no próximo encontro, sobre as mudanças profissionais ou no modelo de trabalho provocadas pela pandemia da Covid-19. Para tanto, recorra a informações da internet ou de outra fonte.

Compreendendo a linguagem na prática

<p>O mundo anda tão complicado Legião Urbana</p> <p>Gosto de ver você dormir Que nem criança com a boca aberta O telefone chega sexta-feira Aperto o passo por causa da garoa Me empresta um par de meias A gente chega na sessão das dez Hoje eu acordo ao meio-dia Amanhã é a sua vez</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você.</p> <p>Temos que consertar o despertador E separar todas as ferramentas Que a mudança grande chegou Com o fogão e a geladeira e a televisão Não precisamos dormir no chão Até que é bom, mas a cama chegou na terça E na quinta chegou o som</p>	<p>Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo E até que é fácil acostumar-se com meu jeito Agora que temos nossa casa é a chave que sempre esqueço</p> <p>Vamos chamar nossos amigos A gente faz uma feijoada Esquece um pouco do trabalho E fica de bate-papo Temos a semana inteira pela frente Você me conta como foi seu dia E a gente diz um pro outro: - Estou com sono, vamos dormir!</p> <p>Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver O mundo anda tão complicado Que hoje eu quero fazer tudo por você</p> <p>Quero ouvir uma canção de amor Que fale da minha situação De quem deixou a segurança de seu mundo Por amor</p>
---	---

https://www.youtube.com/watch?v=XG9wIKAiJ_Q

As mudanças, de qualquer natureza, são sempre impactantes. Reflita sobre a última estrofe da música, “*quero ouvir uma canção de amor/ que fale da minha situação/ de quem deixou a segurança de seu mundo/ por amor*”, e comente com seus colegas e professor/ professora o que você teria coragem de fazer por um grande amor.

Ampliando o universo das práticas culturais

Texto 2

100 DIAS DE FELICIDADE

O projeto #100happydays convida as pessoas a postarem uma foto por dia, durante cem dias seguidos, daquilo que lhes trouxe alegria. Para participar, é preciso apenas se cadastrar e compartilhar os retratos diariamente. A felicidade pode vir na imagem de alguém especial, uma paisagem e até uma fatia de bolo. Segundo os criadores, a ideia é testar a capacidade que cada um tem de perceber e apreciar os bons momentos do dia.

Revista Vida Simples, junho de 2014, Edição 145, p.12.

Após ler o texto, você se inspirou e aceitou o desafio de escrever na página eletrônica da *Revista Vida Simples* sobre algo ou momento que o (a) deixou feliz no dia durante uma semana. Para isso, use #7diasfelizes.

- 1º dia #7diasfelizes: _____
 2º dia #7diasfelizes: _____
 3º dia #7diasfelizes: _____
 4º dia #7diasfelizes: _____
 5º dia #7diasfelizes: _____
 6º dia #7diasfelizes: _____
 7º dia #7diasfelizes: _____

Produzindo texto

Tomando como base a(s) mensagem(ens) do livro “Flicts”, da obra de Ziraldo, grande escritor brasileiro, escreva um texto em que você possa relatar alguma situação na qual tinha se sentido como o personagem desse livro. Você pode considerar os seguintes pontos:

O que eu era?

O que sou agora?

O que eu gostaria de ser?

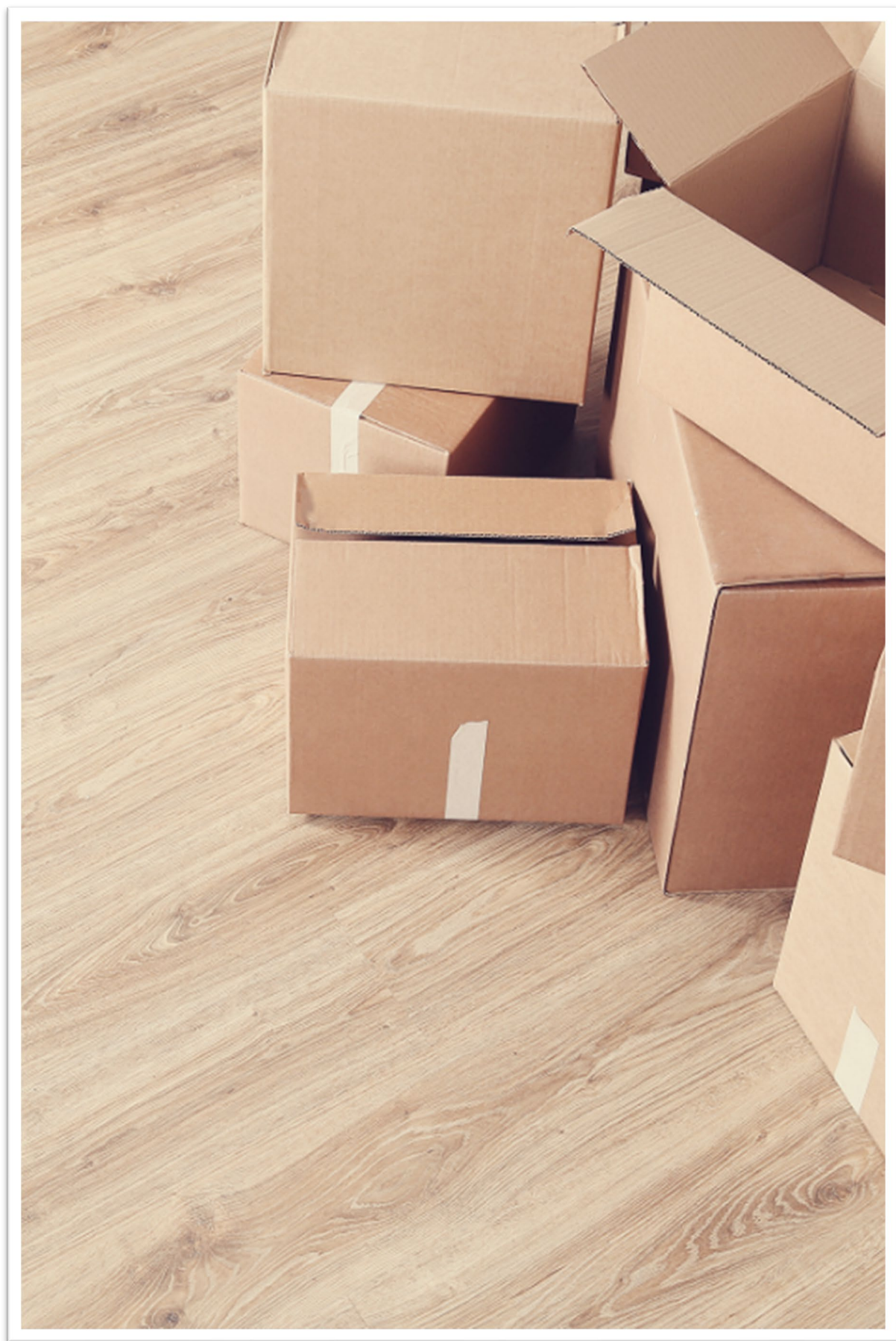
Quero voltar a ser como antes?

Estou gostando do que sou aqui e agora?

Eu não sou daqui, mas gostaria de ser?

O que esperam de mim?

E eu, o que espero de mim mesmo/mesma?



APÊNDICE C - Entrevista Semiestruturada com sujeitos-aprendizes de PBLA

Entrevista sobre migração

- 1) Conte a sua história de migração. Quando? Como? Por quê?
- 2) Antes de migrar, você já havia pensado sobre a crise humanitária que se estende pelo globo? Por quê?
- 3) Por que você escolheu o Brasil para migrar?
- 4) Você já sofreu xenofobia aqui no Brasil ou em outro país?
- 5) Você fez amizades com brasileiros?
- 6) Como você vê o povo brasileiro de maneira geral?
- 7) Como você acha que os brasileiros o/a veem?
- 8) Qual situação mais difícil você já passou na condição de migrante?
- 9) Qual situação de mais acolhimento você sentiu aqui no Brasil?
- 10) Você deseja voltar à Venezuela ou migrar daqui para outro país?

APÊNDICE D - Entrevista Semiestruturada com sujeitos-aprendizes de PBLA

Entrevista sobre biografia linguística

- 1) Qual sua língua materna? Na sua casa sempre se falou essa língua? Você teve contato com outra língua durante a infância?
- 2) Você gostava das aulas de castelhano durante a sua vida escolar?
- 3) Que outras línguas você estudou? Onde? Por qual período? Você gostava de aprender essa língua?
- 4) Antes de vir para o Brasil, o que você sabia ou conhecia sobre o português brasileiro? Qual era sua percepção sobre essa língua?
- 5) Como foi recomeçar em um país diferente com uma língua diferente? Foi muito difícil o uso da língua no dia a dia?
- 6) Relate sua experiência no curso de português *online*. Foi o único que você cursou?
- 7) Qual tema ou quais temas das unidades didáticas foi/foram mais significativo(s) para você?
- 8) Qual atividade foi mais significativa para você?
- 9) Você acha que o curso ajudou na sua condição de falante do português brasileiro? Como? Exemplifique.
- 10) Como você percebe o português hoje em comparação a quando você chegou ao Brasil? Você acha difícil, fácil? Você pretende continuar estudando português?

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Vozes em contexto migratório: um sujeito sociocognitivo-discursivo em evidência**”, de responsabilidade de Aline Cristina Oliveira das Neves, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar se e de que modo a subjetividade cognitivo-discursiva de imigrantes venezuelanos apresentadas em suas produções textuais contribuem para a elaboração de material didático em português como língua adicional. Por isso, as entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com você contemplará perguntas a respeito da sua experiência no processo de migração, da sua experiência como aluno(a) do curso de português *online* e da sua biografia linguística.

As entrevistas serão realizadas por videoconferência. O *link* para a sala de reunião será disponibilizado momentos antes do horário marcado para a sua realização, e será compartilhado unicamente com você, e você não deve compartilhá-lo com ninguém. É um momento de troca de experiências e a sua privacidade será preservada; lhe é garantido o seu completo anonimato. Dessa maneira, asseguro-lhe que nenhum dos seus dados pessoais serão compartilhados com terceiros, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). E quanto as suas respostas às entrevistas e suas produções textuais realizadas durante as aulas, essas serão devidamente armazenadas em dispositivo externo ao computador de posse da pesquisadora responsável, configurando arquivo confidencial que somente será utilizado para fins de produção de conhecimento científico.

Diante disso, mesmo com exceção dos termos de uso e termos de serviços atrelados ao funcionamento dos recursos eletrônicos e de suas políticas de privacidade, a sua participação na pesquisa não lhe implica em grandes riscos. E você, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, pode optar por não responder a alguma pergunta, recusar-se a participar, interromper a sua participação, ou retirar completamente o seu consentimento para utilização dos seus dados, basta apenas sinalizar por e-mail para alinecristinan@gmail.com e, em seguida, você receberá uma resposta indicando que foi tomada ciência do seu pedido e que esse foi atendido. Lembre-se também de que a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício.

Frisamos que a sua participação é de imensa contribuição e importância, pois espera-se que este trabalho venha a contribuir tanto no âmbito teórico quanto prático para questões relacionadas ao ensino de português, à medida que coloca em evidência pontos metodológicos pertinentes para a atuação prática do professor.

Se você ainda tiver dúvidas de qualquer natureza sobre a pesquisa e sobre os procedimentos aqui explicados, você pode me contatar (Aline Cristina Oliveira das Neves) por meio do e-mail alinecristinan@gmail.com. E ainda para mais informações, essas podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br e do telefone (61) 3107-1592. Por fim, se estiver de acordo com os termos aqui esclarecidos, imprima e assine este documento, e, depois de assinado, escaneie e mande-o em anexo para a pesquisadora responsável neste mesmo e-mail, a saber: alinecristinan@gmail.com. A pesquisadora responsável fará os mesmos procedimentos e lhe entregará o documento com todas as assinaturas. Guarde esse documento assinado com você em seus arquivos.

Brasília (DF), _____ de _____ de _____.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora



Universidade de Brasília – UnB