

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

- Alice Joko • Rita de Cássia Soares
- Vera Augusto • Yuko Takano

lters Student Center
Académie des Lettres
Cion Estudiantil de Letras
to Acadêmico de Letras
文学 學術
センター



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Ana Flávia Magalhães Pinto
César Lignelli
Flávia Millena Biroli Tokarski
Liliane de Almeida Maia
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcante
Sely Maria de Souza Costa
Wilsa Maria Ramos



DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

Alice Tamie Joko

Rita de Cássia da Silva Soares

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto

Yuko Takano



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

Coordenadora de produção editorial

Revisão

Diagramação

Foto de capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Alice Tamie Joko, Rita de Cássia Soares,
Vera Lúcia Augusto e Yuko Takano

Laissa Reis

René Strehler

© 2021 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

D536

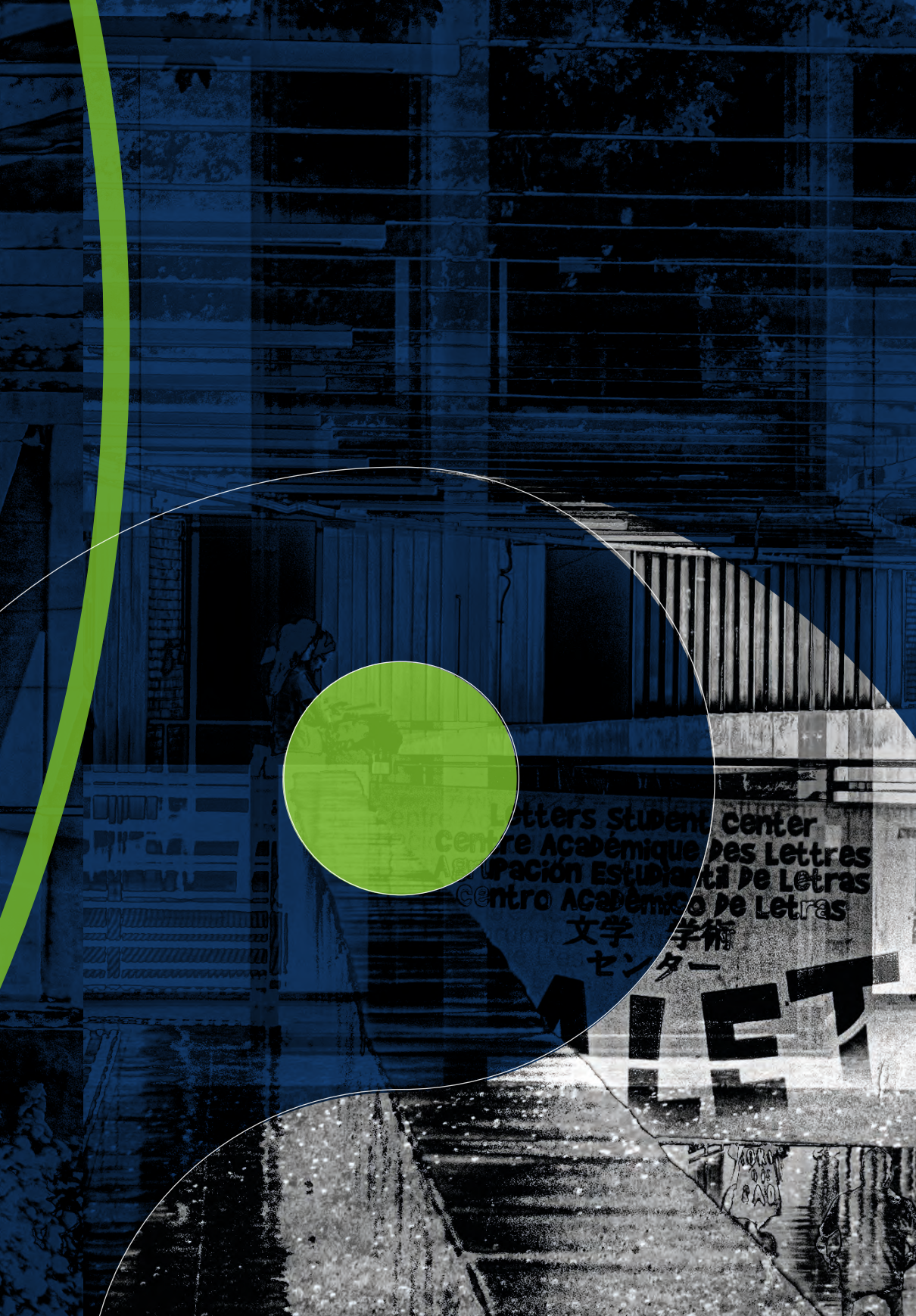
Diálogo linguístico : Ocidente e Oriente / organizadoras, Alice
Tamie Joko ... [et al.]. – Brasília : Editora Universidade de
Brasília, 2021.

368 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

ISBN 978-65-5846-143-2

1. Sociogeolinguística. 2. Língua japonesa - Estudo e ensino.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Joko, Alice Tamie
(org.). II. Série.

CDU 81'28



Lettres Student Center
Centre Académique des Lettres
Asociación Estudiantil de Letras
Centro Académico de Letras
文学 学術
センター



SUMÁRIO

Apresentação _____ 11

PARTE I - OCIDENTE

**Mapeamento geossociolinguístico da vogal média posterior
pretônica /o/ no Estado de Rondônia** _____ 25

Abdelhak Razky (UnB)
Diego Coimbra (UFPA)

**Contribuições da sociogeolinguística para o ensino de língua
portuguesa: propostas de intervenção para a educação básica** _53

Adriana Cristina Cristianini (UFU)



Crenças e atitudes: vencendo o preconceito e construindo empatia linguística_____73

Clézio Roberto GONÇALVES (UFOP/CNPq)
Josane Moreira de OLIVEIRA (UEFS/UFBA)

Amuleto, figa, patuá...: um estudo de sociogeolinguística_____95

Irenilde Pereira dos Santos (USP)

Tagarela, falador e papagaio: linguagem e interação nas variações do português_____115

Rita de Cássia da Silva Soares (USP e FAG)

Escolhas lexicais e ensino de línguas: anseios e possibilidades____139

Selma Sueli Santos Guimarães (UFU)

Um estudo geolinguístico no Estado de Goiás_____161

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto (UNICALDAS e IFMT)

PARTE II - ORIENTE

O uso de línguas pela primeira geração de imigrantes okinawanos na Casa Verde em São Paulo e as suas questões linguísticas_____179

Eduardo Nakama (UnB)
Yûki Mukai (UnB)

Uma nova abordagem de ensino do curso de japonês no Centro Interescolar de Línguas (CIL) de Sobradinho – CILSOB – percepções de um professor sobre o processo_____219

Geanne Alves de Abreu Morato (SEEDF)
Hélder Gomes Rodrigues (SEEDF)

(Im)polidez, saudações e formas de tratamento: dificuldades de aprendizagens de português LE_____261

Kazue Saito M. Barros (UFPE/CNPq)
Alice Tamie Joko (UnB)
Ricardo Rios Barreto Filho (UFPE)

TCC do Curso de Licenciatura em Japonês: um olhar no passado e reflexões_____283

Kyoko Sekino (UnB)

O nordeste asiático como área de convergência linguística: a língua japonesa em seu contexto regional_____315

Marcus Tanaka de Lira (LET/UnB)

Diálogos possíveis: áreas que se convergem para os estudos do falar nipo-brasiliense_____337

Yuko Takano (UnB)

Posfácio_____361

Os Autores_____363



APRESENTAÇÃO

O diálogo pode ser caracterizado como uma atividade humana que tem sua origem na interação entre indivíduos dos vários grupos sociais que compõem a sociedade. Nesse sentido, pode ser entendido como o espaço em que, por meio da linguagem, brotam, circulam e se disseminam ideias. Torna-se, na verdade, o espaço privilegiado em que ocorre uma troca, um intercâmbio de ideias. Não é à toa que, muitas vezes, o diálogo dá condições para que ocorra o debate. Tampouco não é à toa que possibilite, em tantos momentos, o surgimento de novas ideias e a reflexão sobre velhos temas.

Foi justamente esse sentido de diálogo que precedeu os preparativos para o *II Seminário de Estudos Sociogeolinguísticos “As variações e o bilinguismo em línguas naturais: convergências e divergências”* e o *VIII Fórum de Estudos Japoneses do Centro-Oeste*, realizados na Universidade de Brasília de 17 a 19 de novembro de 2016. Embora o temário pudesse dar a impressão de que o diálogo seria inviável, ele esteve presente em várias sessões. Assim, ambos os eventos buscaram ser o lócus de discussão sobre os estudos da linguagem e a formação do professor, fortalecendo a base para o desenvolvimento de pesquisas nesse intercâmbio acadêmico e científico.

Ao Grupo de Pesquisas em Dialetologia e Geolinguística da USP – GPDG/USP - e ao Grupo de Pesquisas Sociogeolinguísticas da Universidade Federal de Uberlândia – GPS/UFU – coube a iniciativa pela implementação do II Seminário de Estudos Sociogeolinguísticos

“As variações e o bilinguismo em línguas naturais: convergências e divergências”. Ambos têm por objetivo fomentar a discussão e a pesquisa sobre temas relacionados com a Dialetoologia, a Geolinguística e a Sociogeolinguística. Desde sua criação, o GPDG/USP tem desenvolvido ações em duas direções. A primeira tem-se constituído na divulgação dos trabalhos de pesquisa dos membros do grupo. Citam-se aqui a atuação destacada dos membros do grupo em congressos nacionais e internacionais, por vezes, ao lado de colegas estrangeiros e a organização de eventos. Organizou o *Seminário Geolinguística e Estudos Lexicais: realizações, tendências e perspectivas*”, na Universidade de São Paulo, em 18 de novembro de 2013. Ainda nesta primeira direção, destaca-se a publicação do livro *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*, prefaciado pelo Dr. João Saramago do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. A segunda direção, igualmente significativa, tem sido o contato constante e profícuo com pesquisadores renomados, brasileiros e estrangeiros, que atuam em áreas relacionadas com a temática do GPDG.

O segundo, o Grupo de Pesquisa em Sociogeolinguística da Universidade Federal de Uberlândia – GPS/UFU, é composto por pesquisadores e estudantes da Universidade Federal de Uberlândia e de outras instituições de ensino superior. Assim como o GPDG, tem por objetivo o fomento da discussão e a pesquisa de temas relativos à Dialetoologia, à Geolinguística e à Sociogeolinguística. Além disso, promove o desenvolvimento de estudos relacionados, principalmente, à interface entre o léxico, a variação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Da mesma forma que o GPDG, desde sua criação, tem mantido um contato regular com renomados pesquisadores brasileiros e estrangeiros e tem divulgado os trabalhos de pesquisa dos membros do grupo para a comunidade acadêmico-científica. Promove, ainda, a difusão do conhecimento direcionada a profissionais, especialmente a professores da Educação Básica no Brasil.

No segundo semestre do ano passado, ambos realizaram o *I CIPAL – Primeiro Ciclo de Palestras em Dialetoologia, Geolinguística e Sociogeolinguística: teoria e prática*, evento realizado no ambiente virtual, em que pesquisadores renomados, brasileiros e estrangeiros, apresentaram

suas pesquisas, recém-concluídas ou em andamento, em universidades brasileiras e estrangeiras a pesquisadores, docentes e estudantes.

O outro evento, o VIII Fórum de Estudos Japoneses do Centro-Oeste, realizado também em 2016, no mesmo período, constituiu-se em atividade do Fórum de Estudos Japoneses do Centro-Oeste, que teve início em 2005, organizado pelos professores de Letras-Japonês da Universidade de Brasília. O Fórum tem a finalidade de discutir os assuntos referentes à pesquisa nas áreas de língua japonesa e seu ensino, cultura, literatura e outras áreas afins. Caracteriza-se por ser o *lócus* que dá oportunidade à interação pesquisadores-professores, estudantes e demais interessados da área, dentro do princípio ensino, pesquisa e extensão que norteia uma instituição pública de ensino superior.

Realizado em 2005, o I Fórum congregou professores e alunos de Letras-Japonês para uma ampla discussão sobre a Reforma Curricular, objetivando refletir a voz dos estudantes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cuja construção estava em andamento. Foi um marco histórico, pois, a partir daí, os alunos têm tido uma ampla participação tanto no planejamento quanto na realização do evento, haja vista que, em sua segunda edição, em 2006, o II Fórum teve a apresentação de ações didático-pedagógicas do corpo discente, incluindo oficinas culturais e a mostra do Festival *Tanabata* para a comunidade interna e externa.

Nas edições subsequentes, cada Fórum tem apresentado características próprias, ora integrando-se às atividades do Instituto de Letras, como no caso dos III e IV Fóruns, de 2007 e 2008, respectivamente, que fizeram parte da programação da Semana da Linguagem, ora fazendo parceria com outras organizações ou entidades. Assim, no III Fórum, ampliaram-se as ações extensionistas, tendo sido oferecidas, no espaço de uma semana, as oficinas culturais e as oficinas de língua japonesa à comunidade interna e externa. Já no IV Fórum houve a apresentação do Projeto ELO (Escola de Línguas Online), iniciado pelos alunos de Letras-Japonês com o objetivo de oferecer suporte *online* ao ensino presencial na área de japonês da UnB. O grupo foi, posteriormente, incorporado ao projeto do Instituto de Letras-IL, estendendo sua abrangência aos demais cursos dos departamentos que o IL abriga. Teve sequência com a

integração do Fórum às atividades da Semana Universitária e, desde 2013, faz-se uma semana de encontro, em que se realizam conferências, palestras e painéis com os pesquisadores locais, nacionais e internacionais. A última edição nesse formato ocorreu em 2019, ocasião em que a Área promoveu o X Fórum, em que houve uma sessão de comunicações, na qual foram apresentadas as pesquisas realizadas no doutorado e mestrado e outra sessão de comunicações com as pesquisas dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) e as monografias de literatura.

Como exemplos de parceria, destacam-se o V Fórum de 2009 e o IX Fórum de 2018. No primeiro, realizaram-se palestra e *whorkshop*, a cargo de Misako Aoki, embaixadora Kawaii (estilo urbano de jovem Lolita, que utiliza vestidos no estilo vitoriano e acessórios meigos). Foi uma promoção da Embaixada do Japão e da Fundação Japão. No segundo, foi a comemoração dos 110 anos da imigração japonesa no Brasil e a de 60 anos da (i)migração japonesa no Distrito Federal. Nessa oportunidade, o Embaixador do Japão, Akira Yamada, proferiu uma conferência sobre aspectos da cultura popular do Japão. Realizou-se também uma palestra e uma mesa-redonda sobre o tema “O papel da língua japonesa nos Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, com a participação de professores egressos do curso e que hoje ministram aulas nesses centros. Os professores do Centro Interescolar de Línguas - CIL são importantes parceiros que colaboram para fomentar a discussão sobre a formação continuada.

O VIII Fórum, em 2016, congregou pesquisadores do Centro-Oeste para discutir, refletir e debater sobre as pesquisas realizadas na língua/cultura/literatura japonesa, tendo como foco o ensino-aprendizagem e a formação continuada. Em conjunto com o II Seminário de Estudos Sociogeolinguísticos, realizaram-se conferências, palestras, mesas-redondas, painéis, sessões de comunicações e pôsteres.

Assim, ao longo dos três dias, o diálogo tomou corpo sob a forma das conferências, palestras, mesas-redondas, painéis, sessões de comunicações e pôsteres, elementos característicos de congressos científicos. Em meio às diversas atividades, algo chamou a atenção de todos, qual seja, o debate profícuo sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre os temas abordados, com múltiplos olhares, que proporcionaram aos dois eventos um diferencial

no tocante à interação entre pesquisas nacionais e internacionais sobre a linguagem. Muitos dos trabalhos apresentados nos dois eventos apontaram novas perspectivas, bem como trouxeram aportes significativos para as pesquisas linguísticas, tendo sido de valor inestimável para o desenvolvimento acadêmico e científico de todos quantos assistiram a ambos.

Esse fato foi o elemento propulsor que motivou a organização da presente coletânea que, por essa razão, denomina-se *Diálogo linguístico: Ocidente e Oriente*. Dividido em duas partes, propõe-se a ser uma pequena amostra dos trabalhos apresentados nos dois eventos. Enquanto a primeira parte, cognominada Ocidente, reporta-se ao *II Seminário de Estudos Sociogeolinguísticos “As variações e o bilinguismo em línguas naturais: convergências e divergências”*; a segunda remete ao *VIII Fórum de Estudos Japoneses do Centro-Oeste*.

A primeira parte desta coletânea inicia-se com o texto *Mapeamento geossociolinguístico da vogal média posterior pretônica /o/ no estado de Rondônia*, de Abdelhak Razky e Diego Coimbra. Trata da análise e cartografia da variação da vogal média pretônica /o/ a partir do *corpus* do Projeto Atlas Linguístico de Rondônia – ALiRO. Segue a orientação teórico-metodológica da Dialectologia Pluridimensional e Relacional (RADTKE; THUN, 1996), da Geossociolinguística (RAZKY, 1998; 2004; 2010), da Sociolinguística Quantitativa (GUY; ZILLER, 2007) e da noção de agrupamento (RAZKY, 2013; RAZKY; GUEDES, 2015; RAZKY; COIMBRA; COSTA, 2017). Foram analisados dados de 62 colaboradores distribuídos entre os 16 pontos de inquérito que compõem a rede de pontos do ALiRO. Foram investigadas duas realizações da vogal média pretônica anterior /o/, a saber: *alçamento* e *manutenção*. Os resultados mostram que o fator diageracional influencia o *abaixamento* e a *manutenção* da vogal /o/, uma vez que a *manutenção* foi mais recorrente na fala dos informantes mais velhos, ao passo que o *alçamento* predominou na fala dos mais jovens.

Contribuições da Sociogeolinguística para o ensino de língua portuguesa: propostas de intervenção para a Educação Básica, de Adriana Cristianini, é um trabalho de Sociolinguística com enfoque no ensino da língua portuguesa. Após explicitar que a Sociogeolinguística é uma área de estudo que, além de pôr em foco a variação diatópica,

propicia a reflexão sobre a natureza da relação entre a língua e os aspectos sócio-cultural-histórico-ideológicos de grupos sociais numa determinada época, a autora destaca sua importância para o ensino de línguas. Ao longo do trabalho, enfoca alguns resultados de estudos vinculados ao projeto “Variação lexical e o ensino de Língua Portuguesa: estudos com vistas à contribuição para a prática docente”, que envolvem sociogeolinguística, variação, léxico e ensino.

Crenças e atitudes linguísticas: vencendo o preconceito e construindo empatia, de Clézio Roberto Gonçalves e Josane de Oliveira, desenvolve também a temática do ensino de língua portuguesa, com destaque para o papel do professor. Segundo palavras dos autores, “os docentes precisam ter consciência do dever de desenvolver a competência dos alunos e ampliar-lhes o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar na língua oral e, depois, também, na língua escrita.” O texto apresenta e discute a concepção que os professores de língua materna têm sobre linguagem, ensino, gramática e variação.

Amuleto, figa, patuá ...: um estudo de Sociogeolinguística, de Irenilde Pereira dos Santos, tem o objetivo de examinar os itens lexicais que os sujeitos falantes-ouvintes de determinadas localidades utilizam em suas respostas a uma dada questão do questionário semântico-lexical do Projeto ALiB. *Amuleto, figa e patuá* foram itens lexicais que ocorreram nas respostas dos sujeitos. Quatro atlas semântico-lexicais brasileiros, a saber: *Atlas semântico-lexical do Estado de Goiás*, de Augusto (2012); *Atlas semântico-lexical da Região do Grande ABC*, de Cristianini (2007); *Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba – municípios do Litoral Norte de São Paulo*, de Encarnação (2010); e *Atlas semântico-lexical da Região Norte do Alto Tietê (ReNAT) – São Paulo*, de Soares (2014) compõem o *corpus* da pesquisa que, ao final, apontou que os itens lexicais registrados nos atlas semântico-lexicais destacam o aspecto sócio-histórico subjacente à atividade discursiva dos sujeitos em interlocução numa dada época.

Tagarela, falador e papagaio: linguagem e interação nas variações do Português, de Rita de Cássia Soares, apresenta os itens lexicais provenientes das respostas de sujeitos à questão “... a pessoa

que fala demais” do QSL do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Os itens lexicais, extraídos do *Atlas Semântico-Lexical da Região Norte do Alto Tietê (ReNAT) - São Paulo* (2012), exemplificam a variedade dos sujeitos da região da Grande São Paulo. Segundo a autora, cada comunidade comporta características e especificidades linguísticas, denotando a identidade histórica e cultural dos sujeitos que se desenvolve, sobretudo nos momentos de interação. Dada essa característica, conhecer a variedade linguística de uma comunidade de fala poderá auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Destaca que, se o ensino de Língua Portuguesa não se associar a esse contexto, tende a se afastar da realidade do aluno, correndo o risco de ele não se engajar no aprendizado.

Escolhas lexicais e ensino de línguas: anseios e possibilidades, de Selma Guimarães, destaca que, para o professor, constitui tarefa importante a compreensão da língua como um fenômeno heterogêneo, sujeito à variação e à mudança. A autora afirma que seu estudo tem por objetivo a apresentação de possíveis aplicações das pesquisas sobre a variação lexical em aulas de Língua Portuguesa. Toma como referência as diferentes escolhas lexicais presentes nas respostas dos sujeitos a uma questão do Questionário Semântico-Lexical, utilizado no Atlas Linguístico do Paraná, qual seja, “*Em noite bem estrelada, como se chama aquele espaço cheio de estrelas, até esbranquiçado, que fica bem no meio do céu?*”.

Um estudo geolinguístico no Estado de Goiás, de Vera Lúcia Augusto, tem como foco a pesquisa sobre a variação semântico-lexical, presente em nove municípios do Estado de Goiás, de acordo com o referencial teórico-metodológico da Geolinguística, realizado pela autora de 2008 a 2012. Segundo a autora, o estudo possibilitou a descrição da norma semântico-lexical com vistas ao registro da memória linguística das comunidades dos pontos pesquisados, bem como à descrição, ainda que parcial, do falar goiano.

O uso de línguas pela primeira geração de imigrantes okinawanos na Casa Verde em São Paulo e as questões linguísticas, de Eduardo Nakama e Yûki Mukai, é o texto que abre a segunda parte. Neste trabalho os autores investigam a situação sociolinguística do uso das línguas por dez imigrantes okinawanos que vivem atualmente no distrito da Casa Verde na capital do

estado de São Paulo. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico na modalidade história de vida. Baseado no conceito de bilinguismo de Grosjean e translíngua, a pesquisa identificou que os imigrantes de Okinawa, província do Japão, usam mais de uma língua no dia-a-dia e mudam de uma língua para outra de acordo com o contexto e os interlocutores, mais especificamente, levando em consideração o conhecimento linguístico de seu interlocutor.

Uma abordagem de ensino do curso de japonês no centro interescolar de línguas (CIL) de Sobradinho - CIL SOB, de Geanne Alves de Abreu Morato e Hélder Gomes Rodrigues, analisa as percepções de um professor do CIL de Sobradinho do Distrito Federal sobre o ensino do japonês, em uma abordagem comunicativa e intercultural. A pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo de caso. Foram realizadas entrevistas com o professor, seguidas de reflexão e revisão de literatura dos aspectos relacionados à abordagem comunicativa e materialidades, ao interculturalismo e sua importância para o ensino de língua estrangeira. No trabalho, encontram-se reflexões que favorecem a materialização dessa abordagem no CIL de Sobradinho. É uma pesquisa útil a professores de língua japonesa que se interessam por seu ensino numa perspectiva comunicativa e intercultural.

(Im)polidez, saudações e formas de tratamento: dificuldades de aprendizagens de português LE, de Kazue Saito M. Barros, Alice Tamie Joko e Ricardo Rios Barreto Filho, constitui um trabalho que enfoca o Ensino de Português como LE. Tem como finalidade identificar dificuldades de japoneses aprendizes do português no emprego de *saudações e formas de tratamento*, sobretudo quando interagindo com brasileiros nativos. Parte do pressuposto de que, no ensino de língua estrangeira, é fundamental que os alunos se tornem competentes não só “linguisticamente” mas também pragmaticamente. Os resultados demonstram que, não obstante o bom conhecimento das regras gramaticais da língua portuguesa, os alunos sentem-se inseguros na identificação das formas e funções pragmáticas de saudações e formas de tratamento. Tais dificuldades são interpretadas à luz de diferenças nas *convenções de contextualização* envolvendo *estratégias de envolvimento* e de *distanciamento* nas duas culturas envolvidas. O emprego inadequado das fórmulas em pauta compromete

a interação como um todo, já que podem ser vistas pelos brasileiros como expressões rudes e inadequadas.

TCC do curso de licenciatura em Japonês: um olhar no passado e reflexões, de Kyoko Sekino, analisa os trabalhos acadêmicos de conclusão de curso que são elementos importantes para a finalização da formação acadêmica. Investiga, quantitativamente, a produção de TCC do curso no período de 2010 a 2018, antes da adoção do currículo novo. No que se refere ao procedimento metodológico, selecionou-se 99 (noventa e nove) monografia, com base em títulos, resumos e palavras-chaves e destes foram categorizados em 8 (oito) temas principais e procedeu-se a análise quantitativa desses dados. Concluiu-se que os temas mais investigados são: Linguística Aplicada, Língua e Literatura, especialmente os estudos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua japonesa. Os resultados do estudo indicam que, com a aplicação de um parâmetro mais amplo que incorpore diversos outros fatores, há a possibilidade de se obter outros resultados mais globais e detalhados.

O nordeste asiático como zona de convergência língua japonesa em seu contexto regional, de Marcus Lira, coloca em foco a questão da convergência linguística. Segundo o autor, a documentação em linguística mostra que línguas faladas ao longo da história numa mesma região tendem a apresentar processos compartilhados de inovações gramaticais e fonológicas, levando ao fenômeno de convergência linguística, como no caso da Europa (Heine, 2006) e o Sudeste Asiático Continental (Enfield, 2005). Isso levaria a semelhanças morfossintáticas e fonológicas, mesmo quando essas línguas não apresentam uma origem comum. Destaca que esse pode ser o caso da língua japonesa, cuja relação genética com línguas fora da família japônica ainda é bastante contestada (Shibatani, 1990). Segundo o autor, para entender quais características da língua japonesa se devem à região em que é falada, segundo uma linha funcional tipológica, segundo suas palavras, “foi feito um levantamento com 8 estratégias gramaticais presentes na língua japonesa que, comparadas com as estratégias presentes na língua *ainu*, falada ao norte do arquipélago japonês, e nas línguas faladas no continente, como as línguas coreana (isolada), manchu (tungúsica), mongol (mongólica) e nivkh (isolada). Na conclusão da pesquisa,

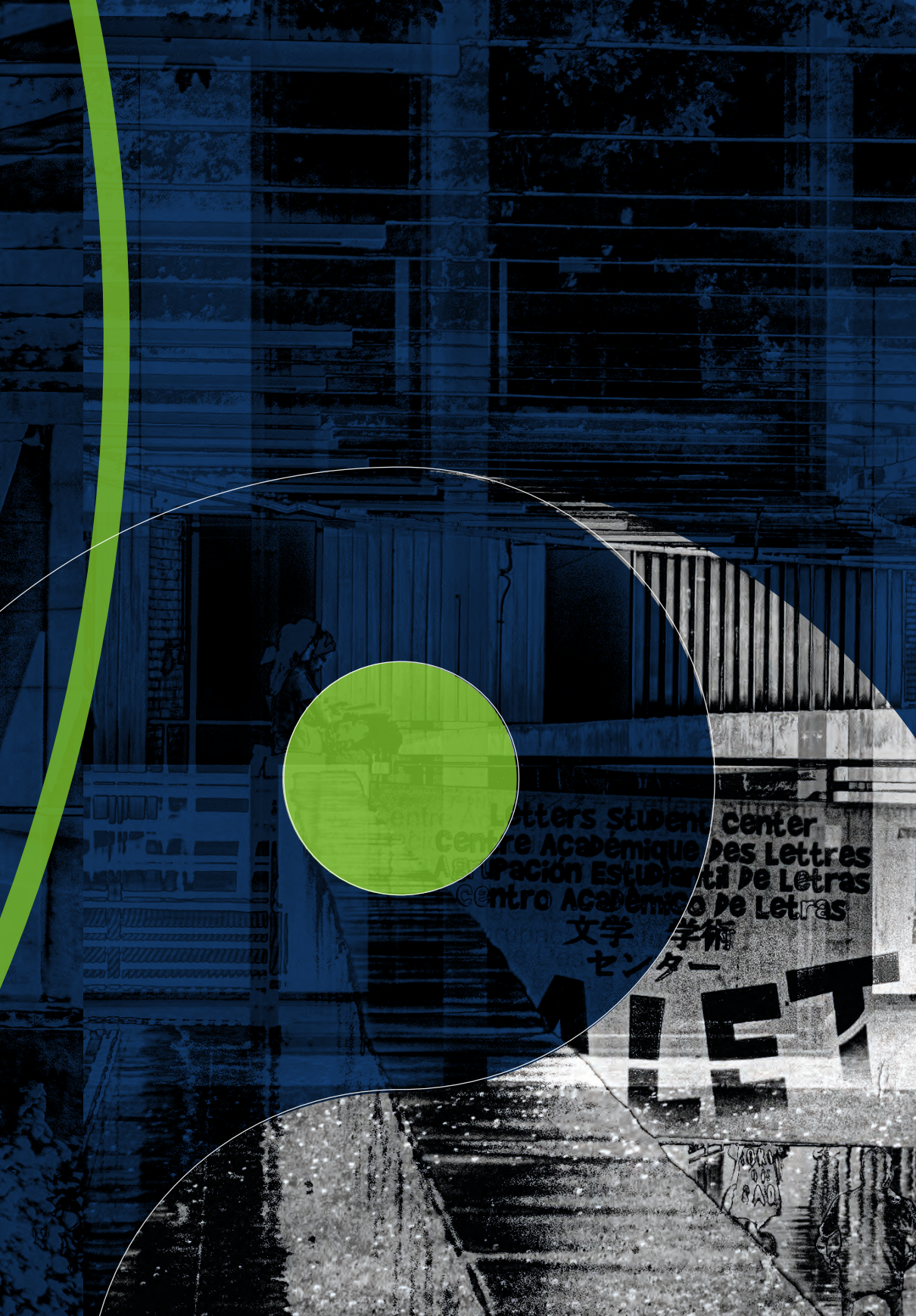
afirma que “apesar de a língua japonesa apresentar um número maior de estratégias compartilhadas com a língua coreana, ela também apresenta, tipologicamente, uma razoável afinidade com as línguas da região.” De acordo com o autor, é imprescindível que se leve em conta “o fenômeno da convergência linguística antes de se traçar hipóteses sobre a origem da língua japonesa e sua relação com outras línguas da Ásia.”

Diálogos possíveis: áreas que se convergem para os estudos do falar nipo-brasiliense, de Yuko Takano, é o último texto da coletânea. A autora apresenta os resultados da pesquisa *in loco* em três comunidades nipo-brasileiras situadas no Distrito Federal: Brasília (Plano Piloto) Brazlândia e Vargem Bonita. Trata-se de um trabalho que enfoca a variedade nipo-brasileira, resultante do contato linguístico do japonês, repertório linguístico trazido pelos imigrantes que se estabeleceram na região, com o português. O estudo mostra o movimento das duas línguas que ora se intercalam, ora se completam, bem como a evolução da variedade. O estudo se pauta pelas orientações teóricas da Dialetoлогия/Geolinguística, da Sociolinguística e da Linguística Histórica.

Ao cabo desta apresentação, observa-se que os trabalhos encerram múltiplos olhares que se abrem a um diálogo profícuo. Reside aqui a grande contribuição da presente coletânea, de valor inestimável para todos quantos se interessam pelos estudos da linguagem.

Brasília, março de 2021.

Irenilde Pereira dos Santos e Comissão organizadora



Lettres Student Center
Centre Académique des Lettres
Asociación Estudiantil de Letras
Centro Académico de Letras
文学 学術
センター

LETTERS

SOCIÉTÉ
DE
SAO

PARTE I - OCIDENTE





MAPEAMENTO GEOSSOCIOLINGUÍSTICO DA VOGAL MÉDIA POSTERIOR PRETÔNICA /O/ NO ESTADO DE RONDÔNIA

Abdelhak Razky (UnB)

Diego Coimbra (UFPA)

1. INTRODUÇÃO

Este estudo visa descrever o comportamento da vogal média /o/ em posição pretônica a partir do banco de dados do Projeto Atlas Linguístico de Rondônia– ALiRO, centrando sua análise na distribuição geográfica, bem como na influência dos fatores sociais controlados. Buscou-se, ainda, realizar uma macroanálise da vogal em escopo – não levando em consideração o efeito dos fatores fonológicos internos –, a fim de priorizar a descrição do contínuo variacional da vogal média pretônica /o/. O principal objetivo é a apresentação de cartas linguísticas acompanhadas de uma análise geossocial integrada ao conceito de agrupamento¹ (RAZKY, 2013; RAZKY; GUEDES, 2015; RAZKY; COIMBRA; COSTA, 2017). As frequências obtidas para

¹ Neste estudo, não se buscou fazer o mapeamento dos agrupamentos, apenas a explanação textual e de infográficos.

cada uma das variantes encontradas (*alçamento* e *manutenção*)² são dispostas em cartas fonéticas.

Diante disso, analisou-se a variação de /o/ pretônico seguindo as orientações metodológicas da Geossociolinguística (RAZKY, 1998; 2004; 2010), buscando documentar os aspectos fonéticos característicos do português falado no estado de Rondônia. A proposta de análise é inédita pelo fato de ser o primeiro trabalho a usar o banco de dados do ALiRO acerca da vogal em análise e o primeiro a mapear a vogal média /o/ em um projeto de atlas estadual em curso. Ademais, este estudo fornece resultados acerca das vogais médias pretônicas no português falado no estado de Rondônia, contribuindo para ampliação do conhecimento acerca dessa temática tanto do ponto de vista espacial quanto social.

Por fim, para melhor situar o trabalho, procurou-se, ainda, apresentar, brevemente, os rumos da Dialetoлогия moderna, o impacto da perspectiva pluridimensional e/ou geossociolinguístico sobre os estudos dialetais, além da seleção de uma literatura pertinente sobre as vogais médias em posição pretônica do português falado na região Norte do Brasil.

2. O ESTADO DE ARTE DA LITERATURA EM ESCOPO

2.1. HORIZONTES RECENTES DA DIALETOLOGIA

A Dialetoлогия tradicional – ou horizontal – tinha como principal objetivo demonstrar a variedade fonético-fonológica, semântico-lexical e/ou morfossintática de determinada área geográfica, despreocupando-se, na maior parte de sua produção científica, com aspectos diastráticos. No final da segunda metade do século XIX, Gilliéron e Edmont elaboraram o *Atlas Linguistique de la France–ALF*, sendo esse considerado o atlas linguístico

² Considera-se, neste estudo, *manutenção* como sendo a forma invariável da vogal média posterior /o/ em posição pretônica.

que iniciou a tradição dialetológica na Europa³ por sua sistematicidade na recolha e tratamento de dados. No entanto, não houve controle de estratificação dos informantes (sexo, faixa etária, profissão, escolaridade etc.), embora se saiba que havia preferência por informantes mais velhos, menos escolarizados e que residiam na zona rural da França por serem considerados portadores de um dialeto mais “puro”⁴ (CARDOSO, 2010).

A partir de 1960, “os estudos geolinguísticos tomaram uma nova orientação, pois passaram a inserir alguns pressupostos metodológicos da Sociolinguística, agregando ao fator diatópico variáveis sociais” (ISQUERDO; ROMANO, 2012, p. 894). A Dialetologia moderna constitui um rompimento com a Dialetologia horizontal, pois a primeira passa a analisar a variável geográfica concomitantemente com aspectos referentes à dimensão social em que o falante se insere.

Essa nova linha de análise da Dialetologia tomou forma com a Dialetologia Pluridimensional e Relacional (RADTKE; THUN, 1996), a qual sistematiza os aspectos do eixo horizontal (Dialetologia) com os aspectos do eixo vertical e diagonal (Sociolinguística). O produto desse intercruzamento de eixos é uma gama de possibilidades de aplicação metodológica que visam descrever e explicar, com maior precisão, fenômenos de diferentes naturezas linguísticas.

No Brasil, a elaboração, em 1996, do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB contribuiu para o que Mota e Cardoso (2006) denominaram de *quarta fase dos estudos dialetais*. O Projeto ALiB constituiu uma metodologia rígida de recolha de dados, a qual exerceu influência sobre grande parte dos estudos dialetais que o sucederam. A exemplo disso,

³ Embora a primeira tentativa de elaboração de um atlas linguístico seja atribuída a Wenker, a fragilidade metodológica do Atlas Linguístico da Alemanha, publicado em 1881, fez com que fosse considerado um estudo de pouca confiabilidade.

⁴ Acreditava-se que os falantes que residiam na zona rural possuíam um dialeto em sua forma mais pura (ou mais próxima da forma original) devido ao fato de seu dialeto não ter sido “corrompido” pelos falares urbanos. Ademais, evitavam-se informantes com alto grau de escolaridade, pois assumia-se que esses informantes possuíam seu dialeto modificado pela escrita literária.

têm-se os atlas regionais, bem como teses, dissertações e artigos que seguiram a mesma linha de investigação. A metodologia do ALiB, que foi aplicada em diferentes projetos de atlas linguísticos, permite que sejam elaborados estudos comparativos entre esses atlas, a fim de se estabelecer características interdialetais entre diferentes espaços geográficos.

Ademais, a forma de cartografar a variação linguística ganhou uma dimensão eletrônica com a publicação, em 2004, do primeiro atlas digital do Brasil, o *Atlas Linguístico Sonoro do Pará – ALiSPA*, o qual influenciou a maneira de organizar, armazenar e disponibilizar dados dialetais que deram forma à elaboração da maquete do GeoLin⁵, ainda em teste, e do programa SGVCLIN (ROMANO *et al.*, 2014), já utilizado por dialetólogos.

A partir dessa nova acepção da Dialetoлогия brasileira, a elaboração de isoglossas vem mostrando suas limitações devido às grandes mudanças sociais no Brasil que culminaram em grandes movimentos populacionais, uma grande concorrência no setor de transporte público e transporte aéreo, além da descentralização de oportunidades de trabalho e empreendimento.

Essa nova dinâmica migratória e mobilidade de recursos humanos provocaram mudanças importantes no âmbito da competência variacional dos falantes, pois influenciaram no desenvolvimento de uma competência bidialetal e pluridialetal dos falantes da primeira geração dos imigrantes, a qual influiu sobre a competência dialetal das gerações subsequentes. O resultado disso é a presença de uma significativa variabilidade linguística no mesmo espaço geográfico em termos de agrupamentos dialetais (RAZKY, 2010).

Havia, portanto, uma competência geolinguística local e uma competência sociolinguística com estratificações geográficas e sociais homogêneas que permitiam traçar isoglossas significativas para a Dialetoлогия tradicional. Com a dinamicidade dos movimentos populacionais, essa competência linguística monodimensional cedeu espaço para uma competência geossociolinguística complexa que reflete a complexidade de cada falante e de cada comunidade linguística. Por isso, a

⁵ Razky e Rodrigues (2019, no prelo).

noção de agrupamento, seja ele lexical ou fonético, torna-se uma resposta viável para dar conta da complexidade variacional.

O conceito de agrupamento lexical vem acompanhando essa mudança em curso do léxico que, por sua vez, é fruto de uma mobilidade geográfica dos falantes e do acesso ao universo lexical do outro, através dos meios de comunicação. Além disso, o fluxo de interações verbais, fruto de redes de comunicações complexas, vem quebrando o paradigma de isolexias ou, pelo menos, o colocando dentro de um conceito do contínuo linguístico bem conhecido dos estudos sociolinguísticos (RAZKY, 2013, p. 263).

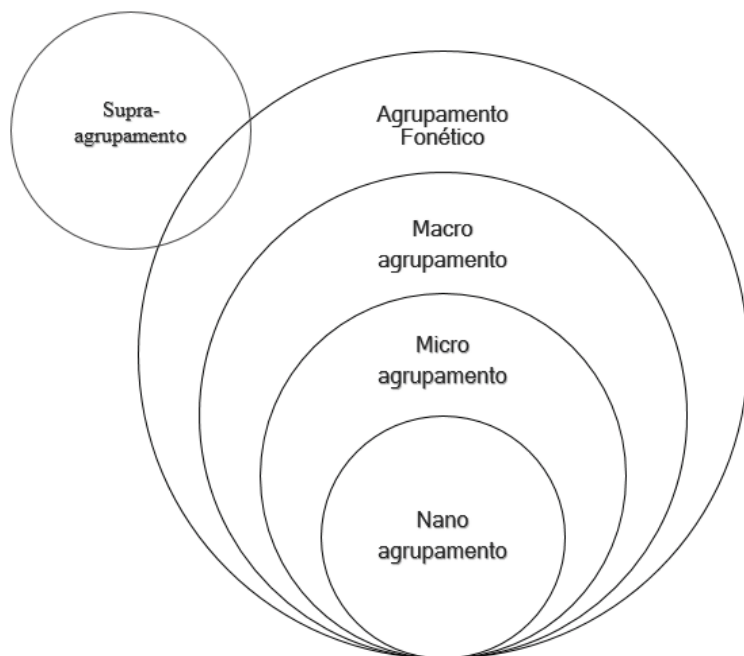
A noção de agrupamento lexical, que se aplica também à variação fonética, deu aos estudos geossociolinguísticos uma compreensão maior acerca dos fenômenos linguísticos, uma vez que “o conceito de agrupamento lexical responde assim a essa dinâmica linguística que outros pesquisadores conseguiram identificar no contexto de uma dialetologia pluridimensional” (tradução nossa)⁶. A noção de agrupamento está, aos poucos, substituindo o conceito de isoglossas, buscando preencher a lacuna teórico-metodológica no que concerne às mudanças sociais no Brasil que refletem diretamente em configurações diatópicas complexas e que necessitam de olhar exploratório quanto à interpretação dos dados dialetais.

A utilização de agrupamentos, como mostra o *Gráfico 1*, permite delinear uma tipologia em *macroagrupamentos*, *microagrupamentos*, *nanoagrupamentos* e *supra-agrupamentos* (RAZKY; TELLES; COIMBRA, 2019). *Macroagrupamento*, dentro de um atlas estadual, diz respeito a uma variante linguística presente em um conjunto de localidades pertencentes a mais de uma microrregião do estado; *microagrupamento* se refere à ocorrência de uma variante lexical ou fonética em um conjunto de localidades dentro de uma microrregião; um *nanoagrupamento* é a

⁶ “le concept de regroupement lexical répond ainsi à cette dynamique linguistique que d’autres chercheurs ont pu dégager dans le cadre d’une dialectologie pluridimensionnelle” (RAZKY; GUEDES, 2015, p. 161)

presença de uma variante em poucas localidades pertencentes a uma microrregião; e o *supra-agrupamento*, por sua vez, é uma manipulação do conjunto das variantes de uma localidade, selecionando apenas as variantes mais produtivas em cada uma delas.

Gráfico 1: Agrupamentos fonéticos



Essa tipologia é capaz de responder à complexidade da variação em dado espaço geográfico. Quando se aplica uma metodologia geossociolinguística, em que há uma estratificação social, obtêm-se resultados mais complexos do que na aplicação de metodologias da Dialetoлогия tradicional. Assim, ao invés de traçar isolexias ou isofonias, desenham-se linhas que se inter cruzam para mostrar contornos fonéticos ou lexicais com configurações diatópicas ou diastráticas mais complexas.

2.2. UMA AMOSTRA DE ESTUDOS DIALETAIS SOBRE AS VOGAIS PRETÔNICAS

O comportamento da vogal média pretônica tem sido objeto de estudo de vários especialistas. Podem-se citar os trabalhos de Nascentes (1953), Silva Neto (1963), Câmara Jr. (1977), Bisol (1981) e Callou e Leite (1991) como sendo estudos clássicos acerca dessa temática.

Segundo Aragão (2009, p. 2250), o motivo pelo qual as vogais pretônicas têm despertado interesse de estudiosos da área é devido ao “fato de que as pretônicas são consideradas uma das marcas mais importantes para a divisão dialetal do Brasil. Nascentes usou este critério para a separação entre os falares do Norte e os do Sul do país”⁷. Embora Nascentes (1953) tenha levantado que a diatopia é um aspecto importante para a realização da vogal pretônica, outros estudos demonstram que elementos estruturais internos da língua influenciam no *alçamento* ou *abaixamento* dessa vogal. Questionamentos sobre se são os aspectos linguísticos ou extralinguísticos que determinam a forma como a vogal média em posição pretônica será realizada ainda são retomados, buscando maior precisão no quadro teórico acerca dessas vogais.

Embora se possam listar exhaustivamente os estudos de caráter dialetal acerca das vogais médias pretônicas, destacam-se, nesta pesquisa, alguns estudos na Região Norte do Brasil.

Razky, Lima e Oliveira (2012) verificaram o comportamento das vogais médias em posição pretônica em 10 localidades do *Atlas Linguístico Sonoro do Pará – ALiSPA*. Os autores constataram a predominância da realização fechada dessas vogais. No entanto, destacam que, nas localidades que sofreram fluxo migratório de nordestinos mais intensificado, houve

⁷ Nascentes (1953) propôs a divisão dos dialetos brasileiros em Norte e Sul. O autor subdividiu esses dois grupos em subfalares: *subfalar amazônico*, *nordestino*, *baiano*, *fluminense*, *mineiro* e *sulista*. Para ele, a realização das vogais pretônicas de forma mais aberta caracterizaria o dialeto do Norte, ao passo que a realização mais fechada dessa vogal caracterizaria o dialeto do Sul.

maior frequência de vogais abertas. As variáveis sociais não foram determinantes na escolha da altura das vogais pretônicas.

Tomando como base as cartas fonéticas do *Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM* e do *Atlas Linguístico Sonoro do Pará – ALiSPA*, Brandão e Cruz (2005) levantaram resultados percentuais, a fim de comparar os dados sobre as vogais médias pretônicas em ambos os atlas. Para a vogal média anterior, os resultados mostraram que, no Amazonas, há maior frequência de realização de vogais fechadas, enquanto que, no Pará, há predominância de vogais abertas. O *alçamento* ocorre com maior incidência em ambos os atlas quando a vogal pretônica inicia o vocábulo. Para a vogal média posterior, a tendência é de realização fechada em ambos os atlas. O *alçamento* dessa vogal ocorre majoritariamente em contexto de hiato.

Dias (2012), ao estudar as vogais médias em posição pretônica nas capitais do ALiB/Norte, identificou maior número de ocorrência de *manutenção* tanto da vogal anterior /o/ quanto da vogal posterior /o/. O autor propôs uma divisão entre /o/ e /o/, embora os fenômenos que ocorrem em ambas as vogais fossem os mesmos (*abaixamento*, *alçamento* e *manutenção*). Essa divisão se justifica pelo fato de que os fatores linguísticos que favorecem esses fenômenos não são os mesmos para /o/ e /o//. Dias (2012) afirma que, quando a vogal tônica é alta, há maior tendência de ocorrer *alçamento* na pretônica, bem como a vogal tônica baixa influi no *abaixamento* da pretônica. A variação diasssexual apontou que os homens utilizam mais o *alçamento* da pretônica, enquanto as mulheres abaixam ou mantêm a vogal. A variação diageracional mostrou que os mais velhos têm mais propensão a alçar a vogal pretônica, enquanto os mais novos a mantêm. Quanto à escolaridade, os mais escolarizados tendem a manter a vogal, ao passo que, entre os menos escolarizados, a tendência de *alçamento* é maior. No que concerne ao fator diatópico, o *alçamento* se concentrou na parte setentrional da região Norte (Belém e Macapá), enquanto que o *abaixamento* da pretônica ocorreu predominantemente na parte meridional nortista (Rio Branco, Porto Velho e Manaus).

O que se nota, a partir dos estudos dialetais levantados, é que, na Região Norte, há uma tendência de realização fechada das vogais médias

/o/ e /o/ em posição pretônica, seguida do *alçamento* em [i] e [u] dessas vogais. Esse resultado demonstra que houve uma mudança linguística ao comparar esses resultados com as conclusões de Nascentes (1953), o qual assumia que as vogais abertas /ɛ/ e /ɔ/ seriam predominantes no grupo Norte, onde a região Norte estaria agrupada como *subfalar amazônico*.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho segue uma orientação geossociolinguística. Baseia-se em uma investigação *in loco* elaborada pela equipe do projeto ALiRO⁸ a partir de uma rede de pontos, uma amostra de informantes estratificados e um questionário fonético-fonológico. Os dados organizados em um banco de dados foram submetidos a uma análise geossocial conforme os aspectos metodológicos em seguida apresentados.

O *corpus* do ALiRO apresenta 62 informantes no total, dos quais 54 residem na zona rural do estado de Rondônia, os quais estão estratificados⁹ em sexo (dois homens e duas mulheres) e faixa etária (dois informantes de 18 a 30 anos e dois informantes de 50 a 65 anos). No caso de Porto Velho, capital, tem-se 8 informantes estratificados em sexo (quatro homens e quatro mulheres), faixa etária (quatro informantes de 18 a 30 anos e quatro informantes de 50 a 65 anos) e escolaridade¹⁰ (quatro informantes com ensino fundamental e quatro informantes com ensino superior).

A rede de pontos do ALiRO apresenta 16 pontos de inquérito, como mostra o *Quadro 1*.

⁸ O Projeto ALiRO é coordenado pela Prof.^a Iara Maria Telles, tendo como consultor o Prof. Abdelhak Razky (UFPA/UnB/CNPq) e a Prof.^a Vanderci Aguilera (UEL/CNPq)

⁹ As estratificações dos informantes elencadas para a recolha de dados (faixa etária, sexo e escolaridade) seguem as variáveis definidas no Comitê Nacional do ALiB (2001), as quais buscam atender às possibilidades de uma melhor comparação entre usos de diferentes faixas etárias e, também, propiciar a análise da variação e da mudança linguística.

¹⁰ Esse fator não foi controlado nesta pesquisa.

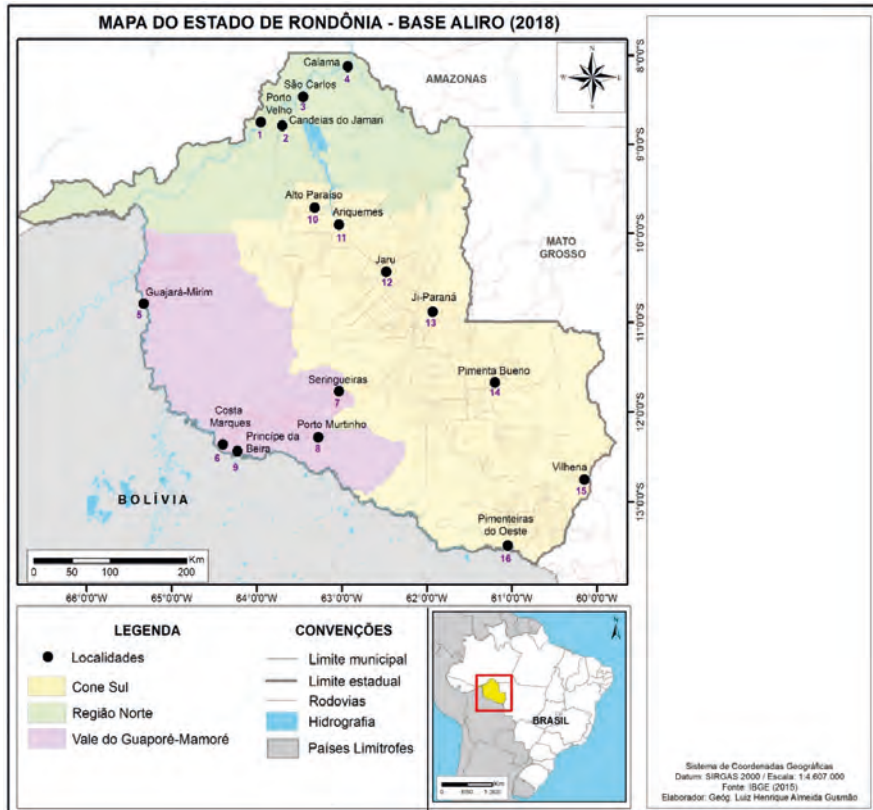
Quadro 1: Localidades investigadas

microrregiões ¹¹	numeração	município
Norte	01	Porto Velho
	02	Candeias
	03	São Carlos
	04	Calama
Vale do Guaporé-Mamoré	05	Guajará-Mirim
	06	Costa Marques
	07	Seringueiras
	08	Porto Murtinho
	09	Forte Príncipe da Beira
Cone Sul	10	Alto Paraíso
	11	Ariquemes
	12	Jaru
	13	Ji-Paraná
	14	Pimenta Bueno
	15	Vilhena
	16	Pimenteiras

¹¹ Denominou-se Região Norte a microrregião de Porto Velho, constituída por dois municípios e dois distritos: Porto Velho (PI 01), Candeias (PI 02), São Carlos (PI 03) e Calama (PI 04). Denominou-se Vale do Guaporé-Mamoré a microrregião de Guajará-Mirim, formada por cinco municípios: Guajará-Mirim (PI 05), Costa-Marques (PI 06), Seringueiras (PI 07), Porto Murtinho (PI 08) e Forte Príncipe da Beira (PI 09). Como a influência da colonização da Mesorregião do Leste Rondoniense foi, em sua maioria, da Região Sul do Brasil, denominou-se essa microrregião de Cone Sul, a qual comporta sete municípios: Alto Paraíso (PI 10), Ariquemes (PI 11), Jaru (PI 12), Ji-Paraná (PI 13), Pimenta Bueno (PI 14), Vilhena (PI 15) e Pimenteiras (PI 16).

Essas localidades estão distribuídas pelo território rondoniense em três microrregiões¹², como mostra a *Figura 1*.

Figura 1: Carta base do ALiRO



¹² A fim de obter uma amostra representativa do dialeto rondoniense, adotou-se a divisão em três regiões (Região Norte, Vale do Guaporé-Mamoré e Cone Sul), considerando três pontos: os rios Madeira e Guaporé-Mamoré; duas Mesorregiões: do Madeira-Mamoré e do Leste Rondoniense; e as influências recebidas de imigrantes na colonização de Rondônia, de acordo com Silva (1984).

Quanto à recolha de dados do ALiRO, utilizou-se o Questionário Fonético-Fonológico (QFF)¹³, do qual se retiraram, para esta pesquisa, somente os itens que correspondem à vogal média /o/ em posição pretônica.

As respostas obtidas foram transcritas em planilhas estruturadas. A quantificação dos dados foi realizada com o auxílio do programa estatístico-computacional *GoldVarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) para, em seguida, organizá-los em tabelas. O mapeamento linguístico foi realizado com o programa de edição de imagens bidimensionais *Adobe Photoshop CS6 Professional*.

Para a análise dos resultados obtidos de cada variável¹⁴, dividiu-se da seguinte forma: a) *dimensão diatópica*, que foi subdividida em *macroagrupamento*, *microagrupamento* e *nanoagrupamento*; b) *dimensão diastrática*, que foi subdividida em *sexo* e *faixa etária*; e c) *agrupamentos fonéticos*.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de dados apontou a presença de duas variantes envolvendo a vogal média pretônica /o/: o *alçamento* (/o/ > [u]) e a *manutenção*¹⁵ em [o].

Para se chegar aos resultados analisados nesta seção, analisou-se seis itens lexicais para as realizações de /o/ pretônico, a saber: (022)

¹³ O Questionário Fonético-Fonológico (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB, 2001) apresenta 159 itens distribuídos, dos quais se utilizou, para a vogal média anterior pretônica /e/, (002) Terreno, (003) Prateleira, (004) Televisão, (006) Tesoura, (008) Traveseiro, (011) Elétrico, (027) Fervendo, (049) Elefante, (067) Estrada, (069) Desvio, (074) Seguro, (081) Emprego, (084) Escola, (106) Mentira, (110) Perdão, (123) Ferida, (126) Desmaio, (144) Perfume, (150) Perdida, (152) Perguntar e (158) Esquerdo.

¹⁴ Nesta pesquisa, consideraram-se apenas os fatores extralinguísticos (localidades, faixa etária e sexo).

¹⁵ Considera-se, neste estudo, manutenção como sendo a forma invariável da vogal média posterior /o/ em posição pretônica, isto é, a vogal média-alta [o].

Gordura, (025) *Colher*, (037) *Bonito*, (122) *Joelho*, (148) *Dormindo* e (149) *Assobio*. No total, foram analisados 368 dados referentes à vogal média /o/ em contexto pretônico. O *Quadro 2* a seguir exemplifica as ocorrências das duas variantes encontradas para essa vogal.

Quadro 2: Realizações da vogal média /o/ pretônica

REALIZAÇÕES DA VOGAL MÉDIA /o/ PRETÔNICA			
Nº	ITEM	ALÇAMENTO	MANUTENÇÃO
022	Gordura	[guɨ'dʊrɐ]	[goɨ'dʊrɐ]
025	Colher	[ku'λɛ]	[ko'λɛ]
037	Bonito	[bu'ɲitʊ]	[bo'ɲitʊ]
122	Joelho	[ʒu'eλʊ]	[ʒo'eλʊ]
148	Dormindo	[duɨ'mĩdʊ]	[duɨ'mĩdʊ]
149	Assobio	[asu'biw]	[aso'viw]

Fonte: A partir dos dados do ALiRO

Os resultados apontaram a dimensão diatópica como fator importante para o uso de cada variante, demonstrando uma concentração pertinente de cada uma dessas variantes em uma das microrregiões elencadas para este estudo. Ademais, dentre os fatores diastráticos, o fator diageracional apresentou influência relativamente significativa, apontando o *alçamento* de /o/ como mais recorrente na fala dos mais velhos. Observou-se, ainda, que os informantes mais jovens tendem a manter invariável a vogal /o/ em posição pretônica. O fator diassexual mostrou uma baixa oscilação, apontando, no entanto, os informantes do sexo masculino como sendo os mais propensos a alçar a vogal /o/, ao

passo que as informantes do sexo feminino tendem a mantê-la. Dentre os contextos fonológicos analisados, a *altura da vogal tônica*, *peso silábico* e o *contexto fonológico posterior e anterior da vogal pretônica* se mostraram significativos para o processo de *alçamento* da vogal em análise. Esses e outros aspectos estão descritos e analisados nas seções que seguem.

4.1. DIMENSÃO DIATÓPICA

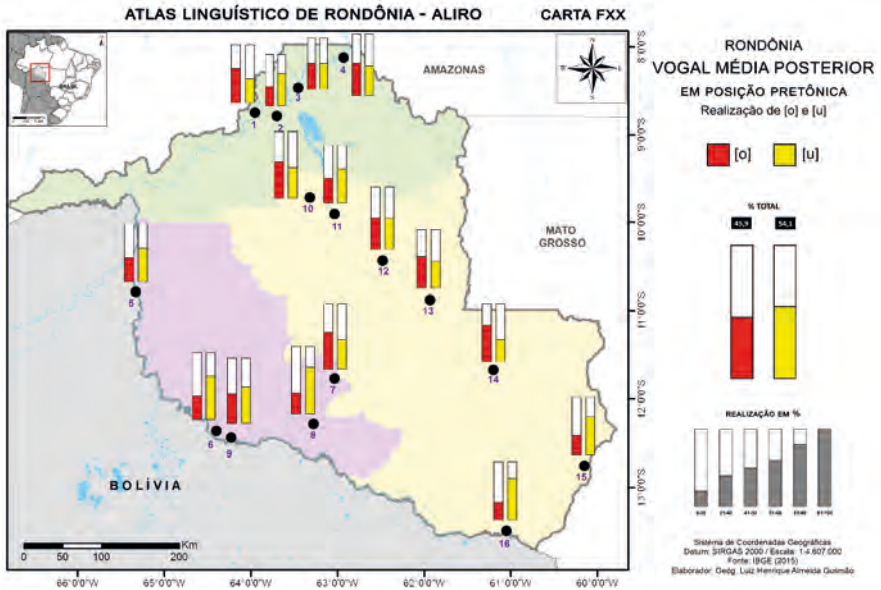
4.1.1. Macroagrupamento

Como mostra a *Figura 2*, há a predominância de *alçamento* da vogal média posterior em posição pretônica (54,1%) em todo o território rondoniense. No entanto, o índice de *manutenção* dessa vogal também foi elevado (45,9%). Na seção, as ocorrências por localidade foram minuciosamente detalhadas, podendo-se verificar a disposição tanto do *alçamento* quanto da *manutenção* nos municípios de Rondônia.

4.1.2. Microagrupamento

Como mostra a *Tabela 1*, há uma pequena oscilação nas frequências tanto do *alçamento* quanto da *manutenção* da vogal média posterior que merece outros estudos com dados mais robustos e um número mais elevado de informantes. No entanto, a maior frequência de *alçamento* foi registrada na microrregião do Vale do Guaporé-Mamoré (59,4%) e de *manutenção* foi mais presente na Região Norte (51,3%). As duas microrregiões constituem os dois maiores microagrupamentos dentro do contínuo dialetal de Rondônia.

Figura 2: Carta diatópica da vogal média posterior em posição pretônica (localidades)



Fonte: A partir dos dados do ALIRO

Tabela 1: Percentual da vogal média posterior em posição pretônica (microrregião)

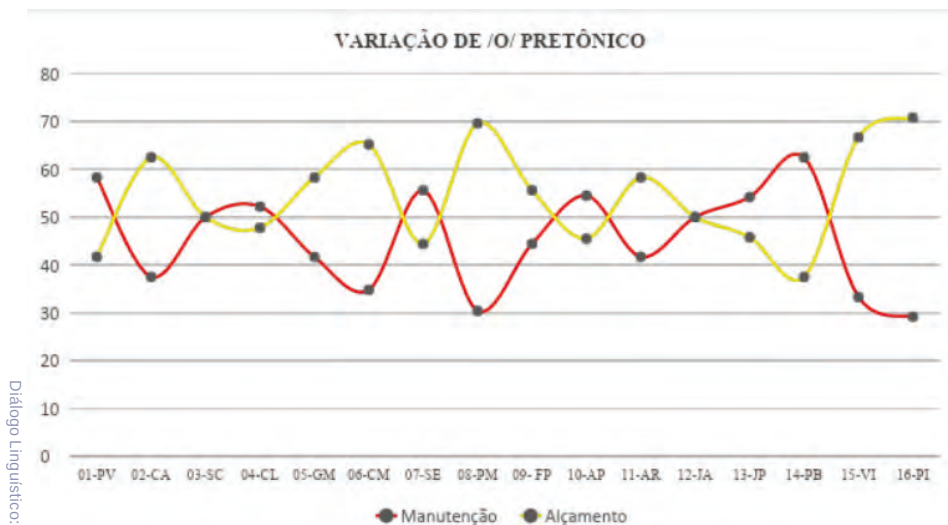
MICRORREGIÃO	ALÇAMENTO		MANUTENÇÃO	
	OCOR./TOTAL	%	OCOR./TOTAL	%
Norte	58/119	48,7	61/119	51,3
Guaporé-Mamoré	63/106	59,4	43/106	40,6
Cone Sul	78/143	54,5	65/143	45,5
Total	199/368	54,1	169/368	45,9

Fonte: A partir dos dados do ALIRO

4.1.3. Nanoagrupamento

Em Rondônia, o *alçamento* da vogal média posterior apresentou maior frequência total (54,1%) em relação à *manutenção* dessa vogal (45,9%). No entanto, sua distribuição entre os municípios rondonienses não ocorreu de forma homogênea. Como mostra o *Gráfico 2*, a maior frequência de *alçamento* ocorreu na microrregião do Vale do Guaporé-Mamoré e mais ao sul do Cone Sul. Todavia, com o auxílio do *Gráfico 2*, percebe-se uma forte concorrência entre ambas as variantes no território rondoniense como um todo, havendo grande diferença de frequência apenas em 06-Costa Marques, 08-Porto Murтинho, 15-Vilhena e 16-Pimenteiras que constituem nanoagrupamentos de mais de 30% de distância no contínuo dialetal de Rondônia.

Gráfico 2: Distribuição da variação do /o/ pretônico por localidade¹⁶



Fonte: A partir dos dados do ALIRO

¹⁶ A numeração que consta na legenda do gráfico segue a mesma numeração do Quadro 1, no capítulo dos processos metodológicos.

Desse modo, como mostra a *Tabela 2*, o *alçamento* obteve maior frequência em 16-Pimenteiras (70,8%), a qual foi seguida por 08-Porto Murtinho (69,6%), 15-Vilhena (66,7%), 06-Costa Marques (65,2%) e 02-Candeias (62,5%). Ao passo que a *manutenção* dessa vogal ocorreu predominantemente em 14-Pimenta Bueno (62,5%), 01-Porto Velho (58,3%), 07-Seringueiras (55,6%), 10-Alto Paraíso (54,5%) e 13-Ji-Paraná (54,2%).

Tabela 2: Percentual da vogal média posterior em posição pretônica (localidades)

LOCALIDADE	ALÇAMENTO		MANUTENÇÃO	
	OCOR./ TOTAL	%	OCOR./ TOTAL	%
Porto Velho	20/48	41,7	28/48	58,3
Candeias	15/24	62,5	9/24	37,5
São Carlos	12/24	50	12/24	50
Calama	11/23	47,8	12/23	52,2
Guajará-Mirim	14/24	58,3	10/24	41,7
Costa Marques	15/23	65,2	8/23	34,8
Seringueiras	8/18	44,4	10/18	55,6
Porto Murtinho	16/23	69,6	7/23	30,4
Forte Príncipe da Beira	10/18	55,6	8/18	44,4
Alto Paraíso	5/11	45,5	6/11	54,5

LOCALIDADE	ALÇAMENTO		MANUTENÇÃO	
	OCOR./ TOTAL	%	OCOR./ TOTAL	%
Ariquemes	14/24	58,3	10/24	41,7
Jaru	6/12	50	6/12	50
Ji-Paraná	11/24	45,8	13/24	54,2
Pimenta Bueno	9/24	37,5	15/24	62,5
Vilhena	16/24	66,7	8/24	33,3
Pimenteiras	17/24	70,8	7/24	29,2
Total	199/368	54,1	169/368	45,9

Fonte: A partir dos dados do ALIRO

4.2. DIMENSÃO DIASTRÁTICA

4.2.1. Sexo

A variável sexo, assim como na vogal média anterior, não demonstrou ser determinante para a escolha das variantes encontradas. Todavia, como se nota na *Tabela 3*, os informantes do sexo masculino parecem optar com maior frequência pelo *alçamento* (56,8%) da vogal posterior em posição pretônica. As informantes do sexo feminino, por sua vez, conservam, com maior frequência, a vogal invariável (48,6%):

Tabela 3: Percentual da vogal média posterior em posição pretônica (sexo)

Sexo	Alçamento		Manutenção	
	Ocor./Total	%	Ocor./Total	%
Masculino	105/185	56,8	80/185	43,2
Feminino	94/183	51,4	89/183	48,6
Total	199/368	54,1	169/368	45,9

Fonte: A partir dos dados do ALiRO

4.2.2. Faixa Etária

A variação diageracional se fez presente nos dados levantados. Como mostra a *Tabela 4*, o índice de *manutenção* da vogal média posterior em posição pretônica foi mais frequente entre os informantes mais jovens (55,4%), ao passo que o *alçamento* dessa vogal foi mais recorrente na fala dos informantes mais velhos (65,7%).

Tabela 4: Percentual da vogal média posterior em posição pretônica (faixa etária)

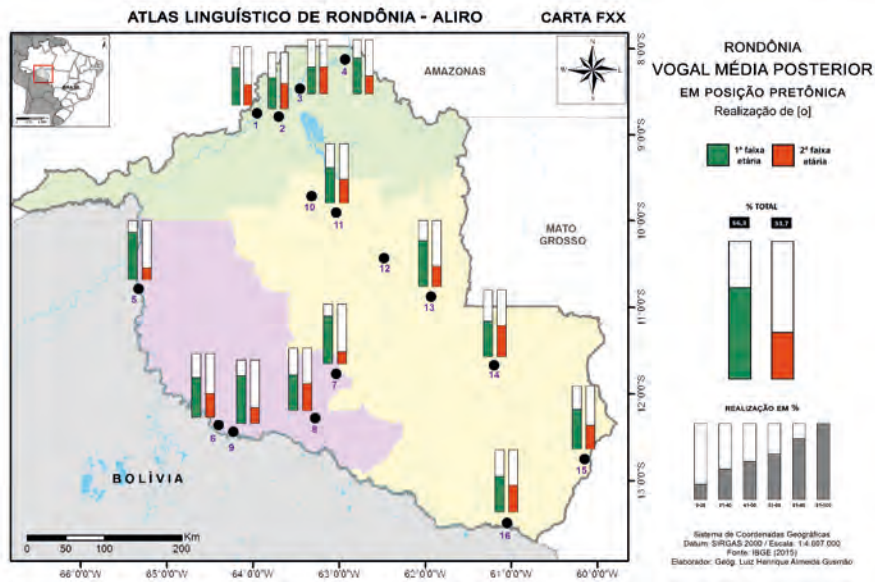
Faixa etária	Alçamento		Manutenção	
	Ocor./Total	%	Ocor./Total	%
1 ^a	90/202	44,6	112/202	55,4
2 ^a	109/166	65,7	57/166	34,3
Total	199/368	54,1	169/368	45,9

Fonte: A partir dos dados do ALiRO

A *Figura 3* demonstra que a *manutenção* da vogal média posterior foi predominante em todo o território rondoniense (66,3%) senão por 03-São Carlos em que a frequência de [o] foi igual para ambas as faixas etárias.

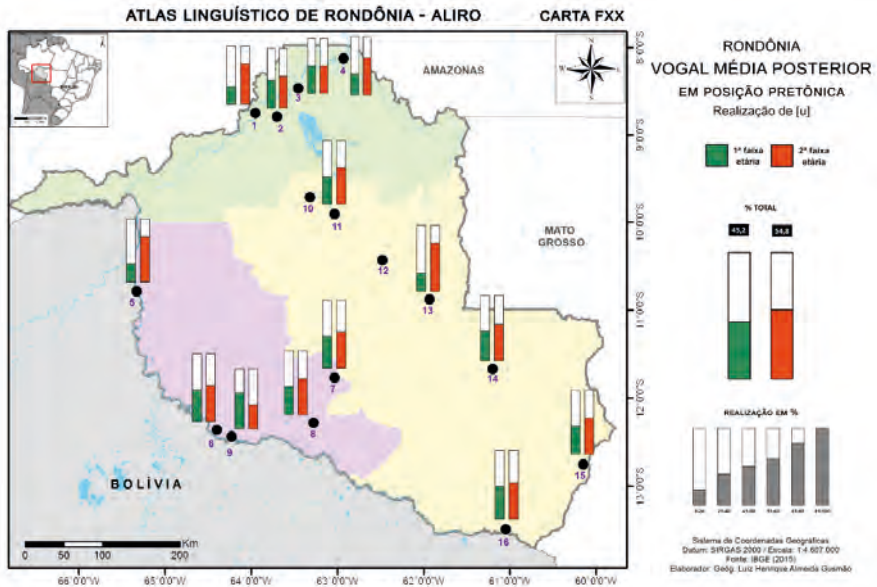
Diferentemente da *manutenção*, o *alçamento* foi mais recorrente entre os informantes mais velhos (54,8%). Como mostra a *Figura 4*, o *alçamento* foi predominante em todas as localidades estudadas à exceção de 09-Forte Príncipe da Beira e 03-São Carlos.

Figura 3: Carta diageracional da manutenção da vogal média posterior em posição pretônica



Fonte: A partir dos dados do ALIRO

Figura 4: Carta diageracional do a \tilde{c} amento da vogal média posterior em posição pretônica



Fonte: A partir dos dados do ALIRO

4.3. COMPARAÇÃO DOS DADOS

Ao se fazer o levantamento acerca da vogal média posterior em posição pretônica nos atlas linguísticos dos estados nortistas, nota-se que a tendência maior é de realizar a vogal média [o], à exceção de Rondônia em que houve maior tendência de *a \tilde{c} amento* em [u].

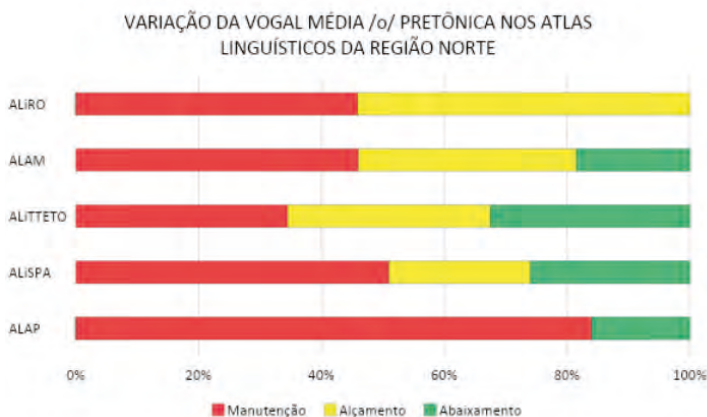
Tabela 5: Variação da vogal média /o/ em posição pretônica nos atlas linguísticos da Região Norte

	ALiRO	ALAM ¹⁷	ALiTTETO	ALiSPA ¹⁸	ALAP
Variantes	%	%	%	%	%
Abaixamento	0	18,35	32,5	26	16
Alçamento	54,1	35,20	33	23	0
Manutenção	45,9	45,65	34,5	51	84

Fonte: A partir dos dados do ALiRO, ALAM, ALiTTETO, ALiSPA e ALAP

Com o auxílio do *Gráfico 3*, é possível melhor visualizar os dados nos atlas estaduais da Região Norte e estabelecer comparações mais precisas, colocando, dessa forma, em evidência a diferença de distribuição de *abaixamento*, *alçamento* e *manutenção* entre os cinco estados nortistas analisados.

Gráfico 3: Variação da vogal média /o/ pretônica nos atlas linguísticos da Região Norte



Fonte: A partir dos dados do ALiRO, ALAM, ALiTTETO, ALiSPA e ALAP

¹⁷ Dados retirados de Brandão e Cruz (2005).

¹⁸ Dados retirados de Razky, Lima e Oliveira (2012).

Destarte, a *manutenção* da vogal média posterior alcançou índices de 84% no Amapá, 51% no Pará, 45,65% no Amazonas, 45,9% em Rondônia e 34,5% em Tocantins. Nesse último, embora o índice de *manutenção* da vogal tenha sido o maior, o *abaixamento* e o *alçamento* obtiveram frequência muito similares, o que põe em relevo uma concorrência linguística ainda muito acentuada no estado do Tocantins.

No que concerne o *alçamento*, Rondônia apresentou maior frequência de realização em [u], sendo 54,1% de realização dessa variante. Embora os estados do Amazonas, Tocantins e Pará tenham apresentado realização de *alçamento*, esses ficaram muito abaixo dos percentuais apresentados por Rondônia, apresentando índices de frequência de 35,20%, 33% e 23%, respectivamente. Amapá foi o único estado em que não houve realização de *alçamento* da vogal média em posição pretônica.

No que diz respeito ao *abaixamento*, observa-se uma baixa realização de [ɔ] em todos os estados nortistas analisados. No entanto, houve um percentual de 32,5% no Tocantins, seguido por 26% no Pará, 18,35% no Amazonas e 16% no Amapá. Rondônia foi o único estado que não apresentou realização de *abaixamento*.

Desse modo, nota-se que, quanto à vogal média posterior em posição pretônica, Rondônia apresenta um maior distanciamento dos demais estados da Região Norte, uma vez que apresentou índices mais altos de *alçamento* em relação aos demais estados. Ademais, foi também o único estado em que não houve realização da vogal média-baixa [ɔ]. Contudo, houve alto índice de realização da vogal média-alta [o] na fala de Rondônia, variante essa que predominou em todos os demais estados da região, aproximando, portanto, o português falado em Rondônia dos demais estados nortistas.

Ademais, o que se nota, a partir dos estudos dialetais levantados, é que, na Região Norte, há uma tendência de realização fechada das vogais médias /e/ e /o/ em posição pretônica, seguida do *alçamento* em [i] e [u] dessas vogais. Esse resultado demonstra que houve uma mudança linguística ao se comparar esses resultados com as conclusões de Nascentes (1953) apresentadas no início desta seção. O autor assumia que as vogais

abertas /ɛ/ e /ɔ/ seriam predominantes no grupo Norte, no qual a Região Norte estaria agrupada como *subfalar amazônico*, todavia os dados dos atlas linguísticos nortistas apontam para a predominância de vogais fechadas tanto de /e/ quanto de /o/.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à vogal média posterior em posição pretônica, o fator diatópico pareceu não ser muito influente na distribuição da variação dessa vogal pelo território rondoniense, no entanto, no nível do nanoagrupamento, houve altos índices de *alçamento* em [u] em Vilhena e Pimenteirias, duas localidades geograficamente muito próximas. Todavia, a diatópica demonstrou que tanto o *alçamento* em [u] quanto a *manutenção* em [o] estão em forte concorrência no estado de Rondônia como um todo, embora o *alçamento* tenha ocorrido em maior frequência.

Quanto à variação diastrática, o fator diassexual não pareceu influenciar na escolha das variantes da vogal média posterior pretônica. No entanto, o fator diageracional demonstrou que, na fala dos mais velho, a *manutenção* em [o] tende a ocorrer com mais frequência, ao passo que o *alçamento* em [u] ocorreu mais na fala dos mais novos.

Quanto a comparação dos dados, o alto índice de *alçamento* em [u] da vogal média posterior em posição pretônica se mostrou ser um aspecto que distancia o falar de Rondônia dos demais estados da Região Norte, tendo em vista que a *manutenção* em [o] foi predominante em todos os demais atlas linguísticos nortistas. Outra característica que distancia Rondônia quanto a esse aspecto fonético-fonológico é a ausência da vogal aberta [ɔ], a qual também se fez presente em todos os atlas linguísticos analisados.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Maria. S. S. As vogais pretônicas no falar nordestino: os dados do ALiB. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN. *VI Congresso Internacional da ABRALIN – Anais*. João Pessoa, PB: Idéia– Editora, 2009, p. 2250-2258.
- BESSA, José. *Atlas Linguístico do Ceará. Vol. I – Introdução, Vol.II – Cartogramas*. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BISOL, Leda. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. Rio de Janeiro, 1981. Tese (Doutorado) – UFRJ.
- BRANDÃO, Silvia.; CRUZ, M. L. Um estudo contrastivo sobre as vogais médias pretônicas em falares do Amazonas e do Pará com base nos dados do ALAM e do ALiSPA. In: AGUILERA, Vanderci. (org.). *Ageolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005.
- CALLOU, Diana.; LEITE, Y. *As vogais pretônicas no falar carioca. Estudos Lingüísticos e Literários* (5), Salvador: UFBA, 1986.
- CÂMARA JR., Joaquim M. *Princípios de Lingüística Geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CARDOSO, Susana. Geolinguística: ampliando fronteiras para o conhecimento do português do Brasil. In: RAZKY, A.; OLIVEIRA, M.; LIMA, A. (orgs.). *Estudos Geossociolinguísticos do Português Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 119-136.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- CRUZ, Maria. L. *Atlas Linguístico do Amazonas (ALAM)*. 2004. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.
- DIAS, Marcelo. *As vogais médias pretônicas nas capitais da região Norte do Brasil*. Pará, 2012. Dissertação (Mestrado) – UFPA.

GUY, Gregory R.; ZILLER, Ana M. S. *Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ISQUERDO, Aparecida.; ROMANO, Valter. *Discutindo a dimensão Sociolinguística do Projeto ALiB: uma reflexão a partir do perfil dos informantes*. Alfa, São Paulo, v. 56, p. 891-916, 2012.

MOTA, Jacira. A.; CARDOSO, Susana. A. M. Sobre a Dialetolegia no Brasil. In.: MOTA, J. A.; CARDOSO, S. A. M. *Documentos 2: Projeto Atlas Linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 15-34.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953

OLIVEIRA, Dercir. *ALMS - Atlas Lingüístico de Mato Grosso do Sul*. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2007, p. 271.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. Nuevos caminos de la geolinguística románica. Un balance. In: RADTKE, E.; THUN, H. *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.

RAZKY, Abdelhak. (org.). *Atlas linguístico sonoro do Pará*. Belém: PA/CAPES/UTM, 2004. [CD-ROM]

RAZKY, Abdelhak. *A dimensão sociodialetoal do léxico no projeto Atlas Linguístico do Brasil*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, p. 247-270, dez. 2013.

RAZKY, Abdelhak. *et. al. Atlas Linguístico do Amapá*. São Paulo: Labrador, 2017.

RAZKY, Abdelhak. O Atlas Geo-sociolinguístico do Pará: abordagem metodológica. In: AGUILERA, Vanderci Andrade (orgs.). *A Geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: EDUEL, 1998, p. 155-164.

RAZKY, Abdelhak. *Uma perspectiva geo-sociolinguística para a análise do status da variável /s/ em contexto pós-vocálico no nordeste do estado do Pará*. *Dans Estudos Linguísticos e Literários*. n. 41, Salvador, Programme de Pos-graduação en Langue et Culture, UFBA, 2010.

RAZKY, Abdelhak; LIMA, A.; OLIVEIRA, M. *As vogais médias pretônicas no falar paraense*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/1, p. 293-310, jun. 2012.

RAZKY, Abdelhak; GUEDES, R. Le continuum des regroupements lexicaux dans l'Atlas Geossociolinguístico do Pará (ALiPA). In: CONTINI Michel e LAI Jean-Pierre. *La géographie linguistique au Brésil*. Geolinguistique. Grenoble: ELLUG, 2015, p.149-162.

RAZKY, Abdelhak; SANCHES, R. D. *Variação geossocial do item lexical 'riacho/córrego' nas capitais brasileiras*. GRAGOATÁ, v.21, n.40, p.70 - 89, 2016

RAZKY, Abdelhak; COIMBRA, D.; COSTA, E. O. *Variação léxico-semântica e agrupamento lexical do item cambalhota no Atlas Léxico Sonoro do Pará (ALeSPA)*. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v.40, p. 151-169, 2017.

RAZKY, Abdelhak; TELLES, I. M.; COIMBRA, D. *Agrupamentos fonéticos da vogal média anterior /e/ em posição pretônica no Atlas Linguístico de Rondônia (ALiRO)*. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v.61, p. 1-19, 2019.

ROMANO, Valter. P.; SEABRA, R. D.; OLIVEIRA, N. *SGVCLin: Software para geração e visualização de cartas linguísticas*. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 22, n.1, p.119-151, 2014.

SANKOFF, David.; TAGLIAMONTE, Sali.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SILVA NETO, Serafim. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e da Cultura, 1963[1950].

SILVA, Amizael. *No rastro dos pioneiros: um pouco da história rondoniana*. Porto Velho: SEDUC, 1984.



CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOGEOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Cristina Cristianini (UFU)

[...] as palavras nascem, mudam de rosto, envelhecem e morrem. É importante saber onde nasceu cada uma delas, conhecer-lhe os parentes e saber do namoro que a fez nascer. Entender a origem e a história das palavras faz-nos ser mais donos de um idioma que é nosso e que não apenas dá voz ao pensamento como já é o próprio pensamento. Ao sermos donos das palavras somos mais donos da nossa existência.

Mia Couto

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar qualquer discussão que envolva Linguística e ensino é impossível não destacar que a língua está intrinsecamente relacionada a diversas questões, principalmente a histórica, a social e a cultural do povo que a fala. Os sujeitos manifestam, por meio da língua, que é o principal elemento de interação social, seus conhecimentos, crenças, costumes, ideologias etc. Nessa interação é que os sentidos se constituem e, assim, evidenciam a identidade dos sujeitos, sempre situados num determinado tempo, num dado espaço, e pertencentes a um grupo.

No Brasil, há de se considerar que, desde o que a história registra sobre sua dita colonização, ocorreu um feroz processo exploratório, o qual, justificado nas dimensões continentais do nosso país, apresentou aspectos regionais distintos e isso, de certa maneira, é responsável pelos grandes contrastes que nos devastam até hoje.

Para Holanda (1995, p. 31),

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra.

Apesar de existir certa insistência histórica em manter um marco zero no povoamento brasileiro com a chegada dos portugueses, os povos indígenas imprimiram fortes marcas nos dialetos registrados em todo Brasil. Além disso, a triste realidade escravocrata pela qual passamos e o grande processo migratório também são responsáveis pelas características do português brasileiro que verificamos atualmente.

Para Mariani (2020, p.75),

[...] o português que se passou a falar aqui traz uma memória europeia, mas historiciza-se na colônia de modo específico em função do contato com as demais línguas europeias, indígenas e africanas. Mas essa especificidade ocorre, sobretudo, em função da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente.

Diante disso, as diversidades étnicas e sócio-econômico-culturais que surgiram pelas influências indígenas, europeias, africanas e asiáticas confirmam a pluralidade tão característica em nosso país e que é retratada na fala de nosso povo. Não é difícil concluir, então, que a miscigenação ocorrida aqui não foi apenas étnica, mas também cultural e linguística.

A mobilidade populacional no Brasil também é responsável por um intercâmbio de informações que possibilita, de certo modo, que vários grupos interajam, permitindo que suas culturas trafeguem por meio das pessoas.

Esses itens elencados até aqui já são suficientemente provocadores para gerar uma discussão bastante profícua, mas, tal qual a língua, que é mutável e dinâmica, nossa era passa por grandes transformações.

O processo de globalização pelo qual temos passado, a popularização dos meios eletrônicos e das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, em especial por meio de internet, a velocidade com que se tem implementado a comunicação em tempo real e as bases de dados, músicas e vídeos disponíveis à população, entre outros, têm trazido e ainda trarão influências marcantes na língua que cada comunidade fala.

É evidente, portanto, que a pesquisa sociogeolinguística, bem como as pesquisas relacionadas à Dialetoлогия, Sociolinguística, Geolinguística, Dialeto-metria, e outras, são necessárias e urgentes, quer para registrar os falares das comunidades linguísticas, quer para indicar caminhos para o ensino de língua, que exigirá atenção cada vez maior no que se refere às normas linguísticas e à adequação necessária no convívio social.

2. O PROJETO “VARIÇÃO LEXICAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDOS COM VISTAS À CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE”

Desenvolvido no período entre 2014 e 2020, o projeto “Contribuições para a prática docente: a perspectiva interdisciplinar para o estudo de variação linguística” (CRISTIANINI, 2014), partiu da reflexão de que, por meio de estudos sociolinguísticos, geolinguísticos, sociogeolinguísticos, entre outros, de maneira sistemática, é possível conhecer com maior exatidão, descrever e mensurar a atuação dos fenômenos linguísticos relacionados a fatores sociais, culturais, históricos, políticos, regionais, espirituais e outros.

Esses estudos apresentam uma quantidade considerável de dados linguísticos que possibilitam um número enorme de eventuais análises linguísticas. Além disso, essas pesquisas propiciam condições para que professores atendam parte das diretrizes que são determinadas pelos documentos oficiais no que tange ao conhecimento e ao respeito à pluralidade cultural e linguística, tão evidentes em nossa nação. Entretanto, muito do que é(era) pesquisado, arduamente, não ultrapassa(va) os “muros” das universidades e, portanto, deixa(va) de contribuir como poderia (e deveria) para novos encaminhamentos a respeito da relação entre esses estudos e a contribuição deles para o ensino.

Diversos documentos oficiais que orientam Educação Básica no Brasil e traçam as diretrizes para ensino de Língua Portuguesa/Linguagens ressaltam a importância de contemplarmos, em sala de aula, questões relacionadas à pluralidade, à diversidade, em diferentes aspectos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.25):

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais,

classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.

Partindo desse apontamento, no que se refere à língua utilizada por uma comunidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), reforçam a existência da variação constitutiva da Língua Portuguesa em todos os níveis e recomendam que o ensino dessa língua, privilegie o maior número possível de variedades, possibilitando, ao educando, um maior conhecimento e domínio da língua, não se atendo única e exclusivamente à “norma-padrão”.

Com o objetivo geral de propiciar condições ao desenvolvimento de propostas relacionadas ao estudo e ao ensino de Língua Portuguesa, o projeto buscou especificamente, entre outros: contribuir para o entendimento de língua no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica; oferecer aos estudiosos da língua, aos pesquisadores de áreas afins e aos pedagogos subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal da língua no Brasil; elaborar atividades e/ou sequências didáticas, cadernos pedagógicos, vídeos didáticos, livros e/ou e-books didático, programas (softwares) didático, entre outros produtos.

Pela necessidade de um recorte para estudo da língua, priorizamos o estudo do aspecto semântico-lexical da língua. De acordo com Cristianini (2016, p.148),

A opção de focar o aspecto lexical e relacioná-lo à variação deve-se ao fato de ser primeiramente no léxico de uma língua que encontramos o repositório do saber linguístico de uma comunidade, a configuração da realidade extralinguística e a representação da imagem vista pelo sujeito do mundo que o abriga. Os estudos do léxico, portanto, buscam, entre outros fins, estabelecer, organizar e veicular os signos

na relação do homem com o mundo que o rodeia, e assim, poder instrumentalizar um maior e melhor conhecimento da língua falada, além de propiciar o reconhecimento das diferenças culturais que compõem as realidades de um mesmo país.

3. DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Na busca de atingir os objetivos, projetos de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras foram vinculadas ao estudo (além de um trabalho de iniciação científica e parte de uma dissertação de mestrado acadêmico).

Cada um desses projetos subsumidos apresentaram objetivos principais e específicos que, de alguma maneira dialogavam com a temática discutida no projeto gerador.

Essas propostas apresentaram motivações, justificativas, hipóteses e metodologias coerentes com cada estudo. As pesquisas desenvolvidas resultaram na elaboração de treze dissertações de mestrado com respectivos produtos gerados a partir dos trabalhos.

Neste momento, cabe destacar dois desses estudos e seus resultados.

4. VARIAÇÃO DIATÓPICA DE ASPECTO SEMÂNTICO-LEXICAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho de Caixêta (2015), “Variação diatópica de aspecto semântico-lexical e ensino de Língua Portuguesa”, com o objetivo de realizar uma proposta de intervenção voltada para o ensino da variação semântico-lexical, com foco na variação diatópica, nas aulas de Língua Portuguesa, contou com a aplicação de dez oficinas pedagógicas a uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, composta por 38 alunos, pertencente a uma escola da rede pública de ensino de Lagamar – MG. A fundamentação teórica para as discussões bem como para a elaboração

das atividades de intervenção pautou-se por pesquisadores ligados às temáticas supramencionadas, tais como: Barbosa (1978; 1990; 1997); Cançado (2013); Coseriu (1979; 1982); Bagno (2003; 2007; 2013); Faraco (2008; 2012); Preti (2003); Labov (2008); dentre outros.

Em uma das oficinas, de modo a ilustrar parte do trabalho, foram desenvolvidas atividades partindo da observação de itens lexicais registrados no *Esboço do Atlas Linguístico de Minas Gerais – EALMG* (ZÁGARI et al., 1977), no *Atlas linguístico-etnográfico da região Sul do Brasil – ALERS* (ALTENHOFEN e KLASSMANN, 2011) e no *Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC – ASL_ABC* (CRISTIANINI, 2007).

Após estudo de diversos cartogramas, por meio de questões utilizadas para a coleta de dados do ASL_ABC, os alunos coletaram dados com seus familiares e responsáveis. Na sequência, fizeram o tratamento dos resultados e elaboraram tabelas, gráficos e cartogramas que ilustraram a “norma linguística encontrada na sala de aula”.

A seguir, verifica-se uma tabela elaborada por sujeitos da pesquisa com a figura 1:

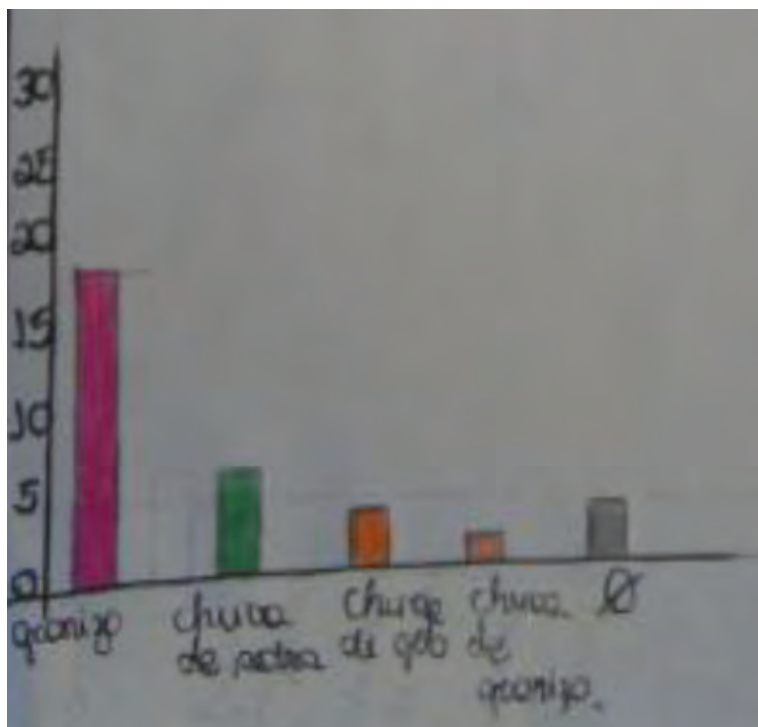
Figura 1: Tabela elaborada por sujeito da pesquisa

Item lexical	ocorrências	%
Quarizo	17	62,9%
Chuva de pedra	5	18,5%
Chuva de gelo	2	7,4%
Chuva de granizo	1	3,7%
∅	2	7,5%
5 itens lexicais não		

Fonte: CAIXÊTA, 2015, p. 181

A figura 2, na sequência, apresenta um gráfico elaborado por sujeitos dessa pesquisa.

Figura 2: Gráfico elaborado por sujeito da pesquisa



Fonte: CAIXÊTA, 2015, p. 181

Os sujeitos também elaboraram cartogramas para registrar o levantamento que fizeram durante o desenvolvimento de seus estudos, conforme podemos observar na figura 3.

Figura 3: Cartograma: A norma linguística em Lagamar



Fonte: CAIXÊTA, 2015, p. 183

Segundo Caixêta e Cristianini (2018),

A opção pelo trabalho com esse material deu-se, especialmente, pela riqueza de dados que ele oferece e que podem ser bem aproveitados em sala de aula para trabalharmos com variação semântico-lexical. A sugestão final de nossa proposta é que os alunos assumam o papel de pesquisadores e construam cartogramas para registrar a variação semântico-lexical presente na região em que eles vivem.

Os dados obtidos a partir da aplicação das atividades demonstram que a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva dos alunos em relação à língua.

Embora os dados obtidos com a pesquisa não sejam mensuráveis, as respostas dadas pelos alunos às atividades e suas manifestações em sala

de aula revelaram que eles passaram a conhecer vários aspectos relativos à variação semântico-lexical e que houve ampliação de seu acervo lexical.

Quanto ao preconceito linguístico, verificou-se que a noção de certo e errado era muito forte na concepção de língua que os alunos traziam consigo. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se, na fala de muitos alunos, que eles passaram a adotar uma postura na qual a ideia da diversidade linguística subjugou a noção de acerto e erro em língua. A partir dessas observações, foi possível afirmar que a temática abordada em sala de aula pôde contribuir para que os alunos reconhecessem a existência do preconceito linguístico e adquirissem uma visão da língua enquanto fenômeno marcado pelo caráter de heterogeneidade.

5. PROPOSTA DE ENSINO DE VARIAÇÃO DIATÓPICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA CLASSE HOSPITALAR

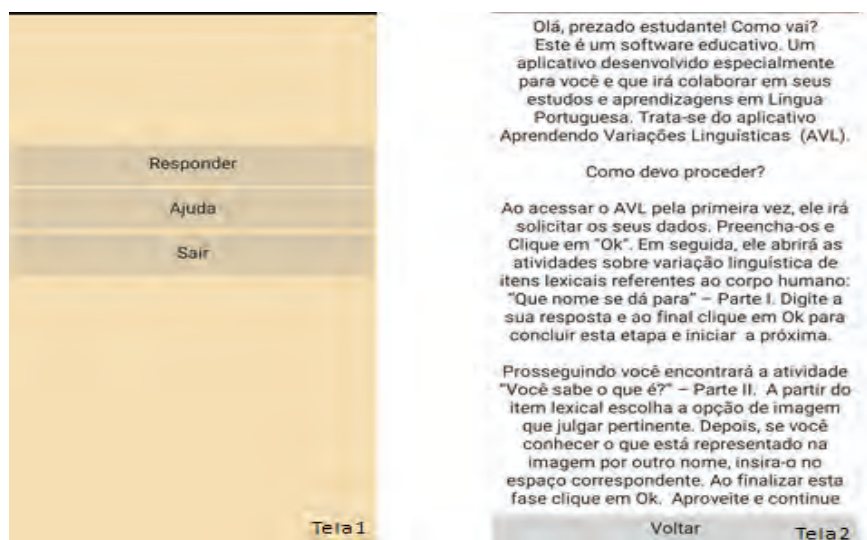
O estudo de Oliveira (2016), pautou-se no objetivo de desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, utilizando um *software* educativo, intitulado “Aprendendo variação linguística – AVL”, voltado para o estudo da variação diatópica de itens lexicais referentes ao corpo humano nas aulas de Língua Portuguesa de duas classes hospitalares no município de Goiânia, GO. A fundamentação teórica contemplou obras que versam sobre classe hospitalar, léxico e variação linguística. Também foram estudados aspectos teóricos relacionados à elaboração de atividades pedagógicas e tecnológicas, com a finalidade de desenvolvimento de um protótipo de *software* educativo. Esse embasamento contou com a bibliografia de, entre outros, Albertoni (2014), Fernandes (2014), Barbosa (1978; 1990; 1997); Coseriu (1979; 1987); Bagno (2003; 2007; 2013); Faraco (2008; 2012); Preti (2003); e Labov (2008).

Para a organização das atividades e seleção dos itens lexicais que compuseram o *software* educativo, além de atividades complementares, foram consultados e utilizados diversos atlas

linguísticos. A autora observou, durante a aplicação dessas atividades, semelhanças lexicais entre o que os atlas apresentam e o que os educandos das classes hospitalares utilizam em suas falas, como, por exemplo, “banguela, boca murcha, sovaco, aleijado, defeituoso, terçol etc,” (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Tendo o *software* educativo instalado em dispositivo móvel com sistema operacional Android¹, os sujeitos da pesquisa tiveram na primeira tela, a possibilidade de responder, obter ajuda ou sair. Ao optar por ajuda, o usuário do *software* acessava a um breve tutorial. Na figura 4, é possível verificar as telas 1 e 2 do *software*.

Figura 4: Tutorial informativo do AVL



Fonte: OLIVEIRA, 2016, p.66

¹ Foi escolhido esse tipo de dispositivo após ser verificado que esse equipamento estava disponível para as aulas em classe hospitalar. Tratava-se, também, de modelos de celulares pertencentes aos sujeitos da pesquisa.

Esse tutorial, além da apresentação do próprio *software* educativo, orientava e esclarecia sobre como as atividades seriam desenvolvidas e como o usuário deveriam proceder.

Após terem contato com o tutorial, os sujeitos tinham opção de voltar à tela inicial e, então, podiam, mais uma vez, selecionar a opção entre “Responder”, “Ajuda” ou “Sair”. Ao selecionar “Responder”, os sujeitos eram direcionados a um formulário para preencher alguns dados pessoais. Esses dados pessoais resumiam-se em: nome; data de nascimento; sexo; e estado de origem.

Esses questionamentos foram inseridos no *software* educativo para que fosse possível verificar, posteriormente, se as variáveis idade, gênero e local de origem ocasionavam diferenças relevantes nos resultados da pesquisa.

A cada questão após o nome, abria-se uma aba com opções, como pode ser observado para a questão estado de origem na figura 5.

Figura 5: Dados pessoais do participante da pesquisa

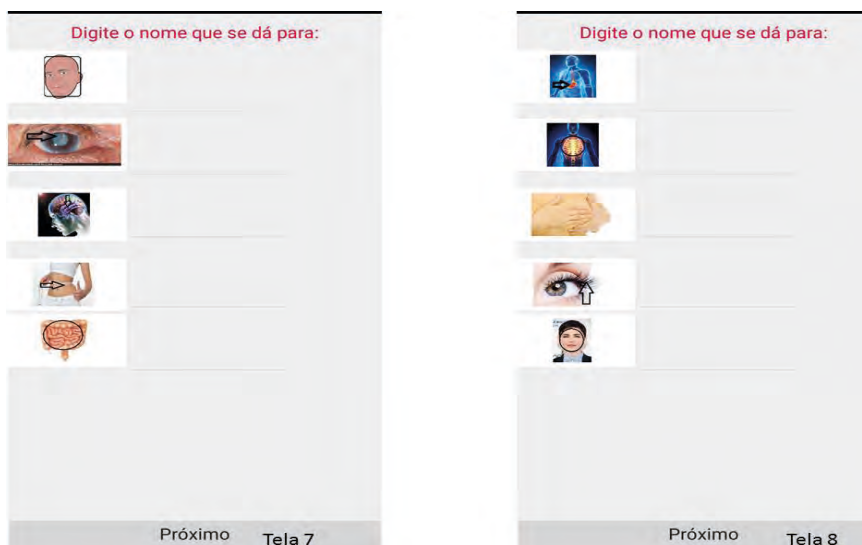


Fonte: OLIVEIRA, 2016, p.66

Após informar seus dados por meio do *software* educativo, os sujeitos da pesquisa iniciavam atividades como as que são ilustradas a seguir:

A figura 6, propôs uma atividade em que os sujeitos, espontaneamente, preenchiam as lacunas com os nomes correspondentes a cada imagem presentes em algumas telas.

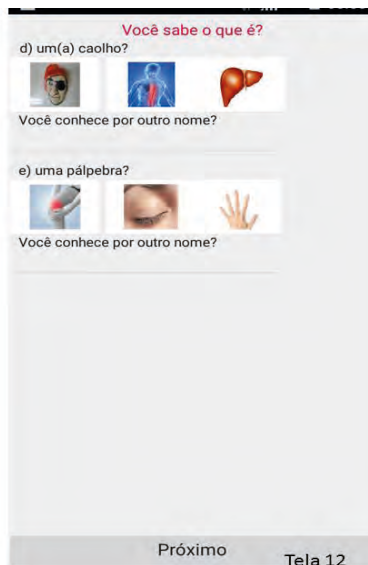
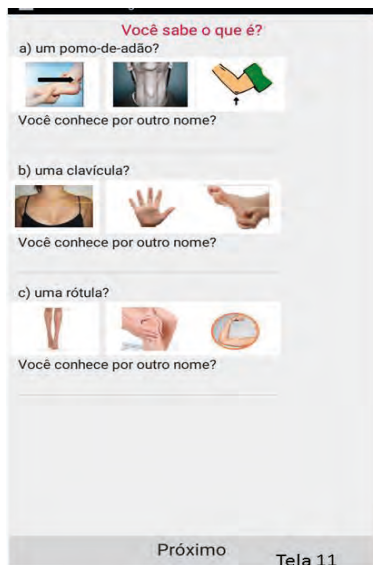
Figura 6: Itens lexicais referentes a partes do corpo humano



Fonte: OLIVEIRA, 2016, p.67

Já na figura 7, pode-se observar que os sujeitos selecionavam as imagens correspondentes ao conceito apresentado.

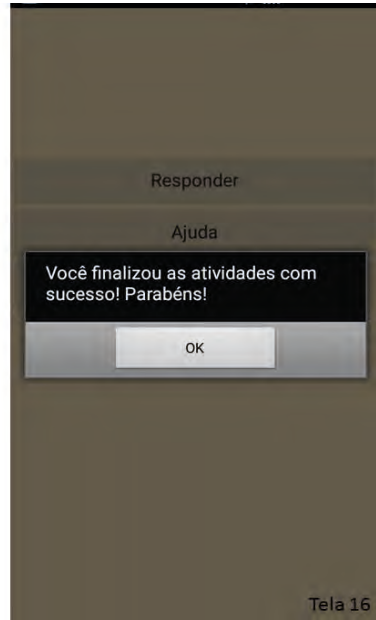
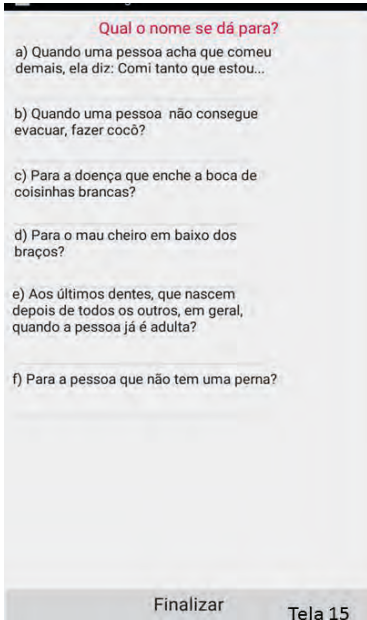
Figura 7: Itens lexicais referentes a partes do corpo humano



Fonte: OLIVEIRA, 2016, p.68

A figura 8 apresenta uma atividade do *software* educativo em que o usuário não encontrava imagens, mas questões para as quais os sujeitos deveriam responder com os nomes que conheciam para cada conceito.

Figura 8: Respondendo a perguntas



Fonte: OLIVEIRA, 2016, p.69

Com as repostas obtidas pelo *software* educativo, a pesquisadora constituiu um *corpus* e fez uma análise quantiqualitativa dos itens lexicais utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

Segundo Oliveira (2016, p. 91)

Os educandos conseguiram perceber semelhanças e diferenças no uso dos itens lexicais em seu grupo ou comunidade e estabelecer comparações com as regiões representadas nos atlas linguísticos, selecionados para a pesquisa. Também perceberam a importância de valorizarmos as variedades utilizadas por eles e nas diversas regiões do país, além de ampliarem seus conhecimentos sobre variação linguística e sobre as variedades lexicais estudadas.

Cabe ressaltar que, segundo a autora, o trabalho foi importante para que os alunos (des)construíssem seus posicionamentos no que tange à visão de erro, tão enraizada na sociedade. Além disso, para Oliveira (2016, p. 92) “[...] o reconhecimento e estudo das variações são fundamentais no processo educacional, tanto do ponto da construção da singularidade dos sujeitos quanto da construção de sua identidade e o seu pertencimento ao grupo ou comunidade”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dos trabalhos do mestrado profissional, trouxe ganhos importantes. Além de contribuir com os estudos linguísticos, cumpriu o principal objetivo, qual seja: propiciar condições ao desenvolvimento de propostas relacionadas ao estudo e ao ensino de língua, em especial de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o projeto “Variação lexical e o ensino de Língua Portuguesa: estudos com vistas à contribuição para a prática docente” contribuiu com as escolas nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, quer por meio da difusão de conhecimento, quer pela oferta de produtos que foram desenvolvidos e disponibilizados com os projetos de mestrado, tais como: cadernos de pedagógicos; sequências didáticas; e-books; blogs, programa (software/aplicativo) didático, entre outros.

Assim, além de propiciar condições para que se reforce a ideia de que a língua, apesar de possuir uma unidade sistêmica, é um instrumento social de comunicação diversificado, com várias normas de uso, o projeto pôde oferecer aos pesquisadores, aos estudiosos de áreas afins e, especialmente, aos professores da Educação Básica, ferramentas para interpretar o caráter multidialetal da língua, bem como ter referência e incentivo para aprimoramento da prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALBERTONI, Léa C. *A inclusão escolar de alunos com doenças crônicas: professores e gestores dizem que...* Curitiba: Appris, 2014.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; KLASSMANN, Mário. S. (org.). *Atlas linguístico-etnográfico da região Sul do Brasil – ALERS: cartas semântico-lexicais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BARBOSA, Maria Aparecida. *Língua e discurso: contribuições aos estudos semânticos-sintáticos*. São Paulo: Global, 1978.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA, 2., ENCONTRO BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO-CIENTÍFICO, 1. 1990. Brasília. *Anais...* Brasília: IBICT/CNPq, 1990.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia e terminologia: questões conexas. Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT DE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA DA ANPOLL, 1. 1997, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, 1997, p. 19-40.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CAIXÊTA, Marcia Christina S. O. *Variação diatópica de aspecto semântico-lexical e ensino de língua portuguesa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Instituto de Letras e Linguística, Universidade de Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CAIXÊTA, Marcia Christina S. O.; CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Varição semântico-lexical de caráter diatópico: uma proposta de intervenção pedagógica*. In: OTTONI, Maria Aparecida R.; CRISTIANINI, Adriana Cristina; DIAS, Eliana; ALVES, Marlúcia M. (org.). *Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 17-39.

CANÇADO, Marcia. *Semântica Lexical: uma entrevista com Márcia Cançado*. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 11, n. 20, 2013. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 02 mar. 2014.

COSERIU, Eugene. *Sistema, norma e fala*. In: COSERIU, Eugene. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSERIU, Eugene. *Sentido y tareas de la dialectologia*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982.

COSERIU, Eugene. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença. 1987.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC*. 2007. v 3. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Linguística, Universidade São Paulo, São Paulo, 2007.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Varição lexical e o ensino de Língua Portuguesa: estudos com vistas à contribuição para a prática docente*. Projeto de pesquisa. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Instituto de Letras e Linguística, Universidade de Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. Geolinguística e sua contribuição para o ensino-aprendizagem do aspecto semântico-lexical da língua portuguesa. In: CRISTIANINI, Adriana C.; OTTONI, Maria Aparecida R. (org.). *Estudos linguísticos: teoria, prática e ensino*. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016, v. 1, p. 145-160.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FERNANDES, Edicléa M. Pedagogia Hospitalar. In: ORRICO, Helio; ISSA, Renata M. (org.). *Pedagogia hospitalar: princípios, políticas e práticas de uma educação para todos*. Curitiba: CRV, 2014.

HOLANDA, Sergio B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, Bethania. *Políticas de colonização linguística*. Letras, Santa Maria, RS, n.27, p. 73-82, 2003. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11900/7322>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, Wânia E. V. de. *Proposta de ensino de variação diatópica em aulas de Língua Portuguesa para classe hospitalar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Instituto de Letras e Linguística, Universidade de Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 9. ed. São Paulo: Editora da USP, 2003.

ZÁGARI, Mário Roberto L.; RIBEIRO, José; PASSINI, José; GAIO, Antônio. *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977. v. 1.



CRENÇAS E ATITUDES: VENCENDO O PRECONCEITO E CONSTRUINDO EMPATIA LINGUÍSTICA

Clézio Roberto GONÇALVES (UFOP/CNPq)
Josane Moreira de OLIVEIRA (UEFS/UFBA)

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que as pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas têm contribuído muito para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa orientado por uma perspectiva guiada pela questão da diversidade linguística e dos processos de variação linguística.

Este capítulo foi elaborado com base nos princípios teóricos da Sociolinguística Educacional, especificamente nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, com o propósito de investigar as crenças e atitudes linguísticas em relação ao ensino de Língua Portuguesa de professores do Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes da pesquisa são das cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto (MG), cidades que compõem a Superintendência Regional de Ensino de Ouro

Preto (SRE-Ouro Preto). A escolha por esses cinco municípios, integrantes da SRE-Ouro Preto, deu-se pelo fato de a pesquisa ter se proposto a fazer um estudo na região em que se localiza o Programa de Mestrado em Letras da UFOP, propondo uma prática de registro das crenças e atitudes linguísticas dos professores do Ensino Fundamental nas cidades da SRE-Ouro Preto.

Já no que diz respeito à escolha das escolas, a pesquisa se preocupou em mapear os professores e os alunos de escolas públicas e particulares das cidades mencionadas. No entanto a pesquisa se dedicou exclusivamente, em função do tempo e dos contratemplos, aos professores das escolas públicas, nível ensino Fundamental II, dessas cidades.

O tema proposto foi de considerável pertinência e relevâncias social e científica por se tratar de uma investigação que se propôs a apontar direcionamentos para que a escola auxiliasse seus professores a aperfeiçoar o processo contínuo de formação e a ampliar suas práticas didático-pedagógicas.

2. CRENÇAS LINGUÍSTICAS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Os estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna vêm mostrando uma preocupação em desdobrar suas discussões para além das teorias. Passou-se a perceber a importância de levar em consideração os sujeitos que compõem esse espaço escolar bem como o que suas bagagens de vida acarretam no processo de ensino-aprendizagem. Quando falamos em bagagem de vida, estamos querendo elucidar que os fatores sociais, econômicos, geográficos etc. implicam a relação professor-aluno. O professor que está atuando em uma sala de aula muitas vezes atribui o sucesso ou o fracasso escolar de seu aluno a esses fatores extralinguísticos.

É a partir de fatores linguísticos e extralinguísticos que começamos a discutir como o ensino de Língua Portuguesa vem se desdobrando ao

longo dos anos, pois sabemos que os professores tendem a imprimir juízos sobre os alunos. Tais juízos vêm embutidos de crenças e atitudes que estão além da sala de aula. Dessa forma, as crenças e atitudes linguísticas “afetam não somente fenômenos particulares e específicos, mas principalmente o ensino de línguas maternas [...]” (MARQUES; BARONAS, 2015, p. 1).

O estudo do conceito de crença ainda é recente no escopo da Linguística Aplicada, segundo Rocha e Brisolara (2020, p. 63), embora esse conceito já tenha sido explorado em outras áreas. Muitos estudos realizados no Brasil situam a crença como parte da cultura do aprender.

Nesse processo do aprender e do ensinar, é muito comum um professor deixar-se influenciar pelas suas próprias crenças para avaliar a postura de um determinado aluno, tendo em vista que todo ser humano está embutido de crenças, as quais lhes foram passadas, provavelmente, logo nos primeiros anos de vida. Dessa forma, é muito fácil deixar que tais crenças ultrapassem a barreira do campo pessoal para influenciar o campo profissional.

Segundo a discussão proposta pelas autoras, durante boa parte da vida o ser humano é estimulado a lidar com crenças que foram passadas por seus familiares, pelo contato com os amigos, pela comunidade em que estão inseridos, pela escola que frequentaram e por vários outros fatores.

Ao chegar a uma sala de aula para lecionar, o professor já percorreu um longo caminho social e de formação. Ao longo dessa trajetória, ele vem trazendo consigo suas experiências, vem mudando de opinião, aprendendo coisas novas, mudando sua didática. São essas experiências que vão acarretar e influenciar as escolhas desse professor no ensino de Língua Portuguesa.

Madeira (2005, p. 19) define crenças como “o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática”. Ou seja, segundo essa definição, podemos inferir que as crenças são um pré-julgamento que o professor terá sobre um determinado aluno, sobre um determinado método de ensino ou sobre um determinado

assunto, tomando por base suas próprias crenças, aquilo que ele carrega consigo, aquilo que ele aprendeu ao longo de sua formação profissional.

Quando estamos em uma escola, é comum ouvirmos de alunos frases como “tal professor é a minha inspiração, as aulas dele são ótimas”, “tal professor ensina muito bem, ele entende o que estamos falando”. Partindo somente dos conceitos de crenças, podemos inferir que um aluno se identifica mais com um professor do que com outro, porque as suas crenças apontam para a mesma direção. Assim,

No campo de ensino-aprendizagem de línguas, o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino-aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição de novos conhecimentos pelo aluno [...]. Apesar de, tradicionalmente, crer-se que através do ensino, de transmissão de conhecimento teórico, seja possível modificar as práticas de professores, já se percebe que novos conceitos são influenciados por práticas já enraizadas por cada professor, isto é, esbarram em suas crenças. (MADEIRA, 2005, p. 19-20)

Ou seja, é notório que as crenças dos professores tendem a influenciar no aprendizado do aluno. Madeira (2005) discute que essas influências podem vir pelas escolhas dos professores a determinadas atividades em sala de aula em preferência a outras e na maneira como eles lidam com as adversidades que aparecem em sala de aula. No entanto a maior crença que envolve as aulas de Língua Portuguesa é a de que essa disciplina está diretamente associada somente a aprender as regras gramaticais atreladas à variedade de prestígio da língua, pois, por muito tempo, imaginou-se haver uma língua ideal, na qual os sujeitos precisariam se espelhar para falar e escrever corretamente.

Não podemos deixar de mencionar que em alguns contextos escolares ainda perpassa a crença de que o professor precisa ter um distanciamento dos alunos, embora seja perceptível que essa realidade vem

mudando a cada dia. “Essa distância entre a realidade do professor e a do aluno fez despertar a consciência de que o ensino, da maneira como vinha sendo feito, não atingia o público-alvo” (MADEIRA, 2005, p. 22).

As crenças que permeiam o ambiente escolar não estão somente pautadas na figura do professor e do aluno, embora o primeiro seja nosso foco de estudo. É preciso lembrar que as crenças dos demais membros escolares (diretores, coordenadores, bibliotecários etc.), bem como dos responsáveis pelos alunos, também contribuem para que se crie uma imagem do que seria um ensino de Língua Portuguesa ideal. É papel do professor de língua materna, ou não, promover empatias linguísticas e combater o preconceito no ambiente escolar e fora dele.

Mesmo com tantas mudanças já percorridas pela nossa língua, mesmo com todas as contribuições linguísticas que já foram e vêm sendo desenvolvidas na área acadêmica, ainda assim há quem acredita que a língua se resume somente ao falar e ao escrever bem. Essa crença também influencia o processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Rodrigues (2012 [1972]),

[...] as representações linguísticas [...] correspondem a tudo aquilo que os locutores dizem ou pensam das línguas que falam (ou da maneira como falam) ou das que os outros falam (ou do modo como falam) [...] muitas vezes é mais fácil se definir por aquilo que não se é. (RODRIGUES, 2012 [1972], p. 365)

Apropriando-nos da fala de Rodrigues (2012 [1972]) e partindo para os sujeitos da nossa pesquisa, percebemos que alguns professores se abstêm de suas crenças por acharem que há um modelo ideal de ensino e que tudo aquilo em que ele acredita está errado. Dessa forma, vemos que alguns relatos dos professores não estão de acordo com suas práticas em sala de aula, muitas vezes eles acabam negando aquilo em que acreditam.

Quando uma pessoa entra em um curso de licenciatura, espera-se que ela já possua uma imagem formada sobre o que seria lecionar,

tomando por base suas referências de professores e suas crenças. Por isso, o curso que capacita o sujeito para se tornar um professor deve possuir todos os requisitos necessários para lidar com o imaginário e com as crenças, de forma a estar sempre desconstruindo modelos rígidos e capacitando os futuros professores a lidarem com um ensino que incentive seus alunos a saírem da passividade e serem ativos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto formar professores que tenham essa perspectiva de ensino se torna uma tarefa nada fácil, pois eles vêm, na maioria das vezes, guiados por um ensino de aproximadamente 11 anos de silêncio, no qual calar é pré-requisito para ser um bom aluno. Até que ponto passamos por esse ensino tradicional se ele ainda se encontra presente em nós? A crença de que o silêncio por parte dos alunos é a solução para a maior parte dos problemas existentes de sala de aula parece persistir [...] quando o aluno, mesmo quieto, não aprende é porque não tem competência para tal. Já quando fala demais e não aprende é porque fala demais; quando pergunta, pergunta demais. “Fica quieto e deixa eu terminar meu raciocínio”, esbraveja o professor. (BORGES, 2010, p. 40-41)

É sempre muito difícil mudar conceitos pré-estabelecidos pela sociedade. Assim vem sendo feito o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa há alguns anos, numa constante persistência para se quebrarem tabus e falar sobre assuntos até então impensáveis, numa tentativa de mudar os modelos tradicionais e enrijecidos de ensino, sobretudo a partir das contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna.

Como mencionado por Borges (2010), mudar as crenças de um professor em processo de formação ou já formado requer um enorme esforço, pois muitas são as barreiras a serem derrubadas. É fácil compreender o porquê de um professor acreditar que só há um modelo ideal de língua, quando este passou por um processo de formação no qual era isso que lhe era imposto. Como desconstruir essa imagem, essa crença que ele possui durante anos?

É fato que grande parte dos professores de língua materna já começou a ter consciência de que a língua vai além de uma norma padrão. Eles sabem refletir e discutir sobre isso, mas muitos não colocam em prática com seus alunos por receio de que se crie uma falsa imagem de que tudo é permitido na língua, privando-se da oportunidade de criar momentos de combate ao preconceito linguístico e ao incentivo da empatia linguística.

Assim, nos cursos de Letras, são necessárias aulas que proponham reflexões sobre crenças linguísticas, com o intuito de que o professor possa olhar para as suas próprias crenças e refletir sobre elas. Não é fácil trabalhar com aquilo que está no imaginário das pessoas, mas se faz necessário para que se possa romper com inúmeros preconceitos que pairam sobre a nossa sociedade.

Ao deixar de lado as crenças de um professor em formação, tratando-o como mero repetidor de teorias, corre-se o risco de que este, ao adentrar o mercado de trabalho, tome seus alunos também como tábula rasa. Ele não se preocupará em (re)conhecer as crenças que perpassam esses indivíduos, que pertencem a um determinado grupo local e possuem convivências variadas. (BORGES, 2010, p. 45)

Borges (2010) enfatiza que é preciso que o professor saiba valorizar e reconhecer o aluno em suas múltiplas variedades e isso inclui saber lidar com as crenças destes, pois elas interferem diretamente nas identidades. Para a autora, é necessário que o professor em formação passe por um ensino superior de qualidade, que discuta questões atuais e não se abstenha de assuntos polêmicos e reflexivos. O professor precisa estar preparado para lidar com a pluralidade presente em uma sala de aula e para não cometer falsos julgamentos.

A partir das concepções de López Morales (1993), crenças implicam diferentes atitudes, e estas contribuem para o estabelecimento daquelas. Conforme Cerezoli (2017, p. 7), “[...] as atitudes são formadas por comportamentos, por condutas que podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rechaço, e [...] não existe uma atitude ‘neutra’”.

De acordo com Marques e Baronas (2015), as crenças

[...] são um conjunto de verdades culturais impostas a cada indivíduo desse grupo [...] os indivíduos são estimulados, por longos períodos de tempo, a reagir de modo padronizado a determinados acontecimentos ou a determinados grupos. Uma atitude fixa e estereotipada é capaz de reduzir o ambiente de contato e de limitar as ações dos sujeitos [...] podemos exemplificar com o [...] preconceito linguístico, que constitui uma atitude extremamente redutora e limitadora da sociedade. (MARQUES; BARONAS, 2016, p. 2)

Nesse sentido, as construções sociais de crenças acerca da língua se fazem presentes também no ambiente escolar. É importante destacar o conceito de “norma-padrão”. De acordo com Faraco e Zilles (2017, p. 145), “[...] a norma-padrão foi aqui [no Brasil] constituída sem se tomar os usos cultos brasileiros como referência. Daí resultaram as muitas discrepâncias que a caracterizam e sua pouca eficácia quer no ensino, quer no uso”. Faz-se necessário que a escola esteja ciente e inclua tal debate acerca das normas e crenças linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, isto é, no percurso e nos eventos de letramentos no ambiente escolar. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. [...] verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo que outros”.

São muitos os esforços para que se desenvolva um ensino de Língua Portuguesa que não vise apenas à aquisição e ao estudo de formas de prestígio dominantes, mas também que permita valorizar outras variedades linguísticas. Dessa forma, aceitar a diversidade linguística na escola consiste na aceitação da cultura e do falar próprio do aluno e do seu grupo social, ao lado das normas de prestígio, numa sociedade multicultural, formada por diferentes níveis sociais. (SILVA; BARONAS, 2019, p. 240-241)

No ambiente escolar, estudos sobre crenças e atitudes linguísticas propiciam dados acerca dos julgamentos de valor – positivos ou negativos – da comunidade escolar (direção, professores, alunos, funcionários administrativos, a depender da abrangência e dos partícipes da pesquisa). Estando a escola em uma posição de poder, é possível contribuir para a ressignificação de tais crenças, em vez de perpetuá-las. Para tanto, cabem ações e iniciativas em diversas camadas, que envolvem currículos (do ensino básico e superior), formação de professores, respeito aos conhecimentos trazidos à escola pelos alunos, entre outros.

3. ATITUDES LINGUÍSTICAS

De acordo com Aguilera (2008), o campo das crenças e das atitudes linguísticas ainda é pouco explorado, embora a Sociolinguística já venha apontando a sua importância para o estudo do comportamento de determinados grupos sociais. Tomando por base os estudos sobre atitude linguística, desenvolvidos por Moreno Fernández (1998), a autora nos apresenta que a noção de atitude pode ser vista sob a perspectiva de três componentes principais e é sobre essas três definições de componentes que discorreremos nesta seção:

[...] o saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 182 *apud* AGUILERA 2008, p. 106)

Partindo desse pressuposto, podemos inferir que crenças e atitudes caminham juntas para determinar a identidade de um sujeito. Não podemos separar uma da outra, pois os sujeitos são compostos

por sua soma. Ainda de acordo com Aguilera (2008), o **componente cognoscitivo** que envolve as crenças dos sujeitos tem mais peso sobre os demais. É por meio desse comportamento que os sujeitos vão colocar seus juízos sobre determinados grupos sociais ou assuntos, sejam esses juízos positivos ou negativos. “Portanto é a construção de crenças que gera as atitudes específicas sobre um objeto, podendo ele ser linguístico, como a língua em uso” (MARQUES; BARONAS, 2015, p. 3).

Para entendermos a atitude, sob o ponto de vista linguístico, temos que ter em mente que a maioria das pessoas vai imprimir seus valores sobre a língua de acordo com suas vivências, de acordo com aquilo em que acreditam ser certo ou errado. É muito comum nos depararmos com determinados grupos sociais que negam a sua fala, que negam as suas origens por acharem que não se enquadram no grupo social de mais prestígio. Assim, podemos inferir que “as atitudes linguísticas são atitudes psicossociais, ou seja, se as línguas têm conotações sociais, é natural que sejam avaliadas (admiradas ou desprezadas) a partir do *status* ou das características sociais dos seus usuários” (RODRIGUES, 2012 [1972], p. 363). Dialogando com Rodrigues (2012 [1972]), Marques e Baronas (2015) também afirmam que

[...] as atitudes são constituídas de pensamentos e crenças, sentimentos e emoções bem como reações [...] ajustadas ao ambiente social. As pessoas se adaptam à situação e ao outro para terem sucesso no convívio social. (MARQUES; BARONAS, 2015, p. 2)

Lambert e Lambert (1972) trazem uma importante colaboração para a ciência linguística no que concerne à definição de atitudes. Para eles,

[...] atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78)

Se pensarmos nas definições desses autores e as aplicarmos no contexto escolar, é perceptível que o aluno passa por uma evolução ao longo dos anos escolares. Ao adentrar no ambiente escolar, ele tem uma determinada atitude linguística pautada em sua convivência social e no caminhar dos anos escolares essas atitudes são mudadas e reinventadas, uma vez que ele passará a conviver com pessoas de outros grupos sociais diferentes. Se pensarmos no ensino de Língua Portuguesa, esse aluno terá acesso a uma língua certamente muito diferente da que estava habituado em seu meio social. O professor, então, deve ter um olhar atencioso para esse aluno e trabalhar com as diferenças em sala de aula, pois elas também são uma importante ferramenta para o ensino e não devem ser ignoradas.

Partindo, então, do **componente cognoscitivo** para o **componente afetivo**, lugar a que o sujeito vai associar seus traços de identidade, seus valores, sua aproximação ou distanciamento a determinados grupos sociais, podemos ver claramente como essa afeição influencia no comportamento escolar, não só de alunos mas também de professores. Se o professor, por exemplo, possuir uma atitude irreduzível sobre a Língua Portuguesa, ele poderá vir a desmotivar seus alunos, ignorando suas particularidades e reduzindo a língua a conceitos fechados.

É muito comum alguns professores possuírem preferências em sala de aula, não só em termos de conteúdo, por gostarem mais de ensinar Produção de Texto do que Literatura, por exemplo, mas também por se identificarem mais com um grupo de alunos do que com outros, excluindo, dessa forma, aqueles que não possuem as mesmas identidades e valores que ele. Toda essa questão deve ser repensada, para que o professor perceba que, muitas vezes, as suas crenças e as suas atitudes influenciam diretamente no ensino-aprendizagem.

Assim, as atitudes têm uma inclinação a produzirem reações favoráveis, como a **empatia linguística**, por exemplo, ou desfavoráveis, como o **preconceito linguístico**, que implicam diretamente diversas questões sociais e linguísticas. A propósito, consideramos **empatia linguística** aquela atitude que leva em consideração o respeito às escolhas linguísticas, às diferenças linguísticas, aos rituais linguísticos, às formas e usos linguísticos, à

performance linguística, à forma de falar do outro, sem juízos de valor, tendo como princípio o conceito de respeito linguístico, cunhado por Scherre (2019):

O respeito linguístico é a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam grupos de falantes e são mecanismos identitários. Então, o respeito linguístico implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços característicos, sem emissão de julgamento de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de mudar a fala do outro, sem silenciamento da voz do outro, sem preconceito, sem intolerância, sem *bullying* (cf., por exemplo, BAGNO, 2017; LEITE, 2008; SCHERRE, 2008, 2019). Para haver respeito linguístico, é necessário que haja respeito entre nós, animais humanos, dotados de instinto e razão, espécimes diferenciados da natureza. (SCHERRE, 2019, p. 1)

E, ainda mais,

[...] o respeito linguístico é, portanto, um ponto claro e preciso do Bem Viver, uma utopia (um sonho) de uma sociedade com um sistema social, político e econômico ideal, com leis justas e dirigentes e políticos verdadeiramente empenhados no bem-estar de seus membros. (SCHERRE, 2019, p. 2)

Além disso, entendemos preconceito linguístico como o juízo de valor negativo às diferenças linguísticas observadas entre as pessoas que falam o mesmo idioma, ou seja, um tipo particular de preconceito em que ocorre a discriminação de uma determinada língua ou variedade linguística em relação a outra(s).

Em uma entrevista feita por Abraçado (2008, p. 12), Scherre discorre sobre questões relacionadas ao preconceito linguístico, variação e ensino. Em relação ao preconceito linguístico, ela propõe a seguinte definição: “[...] o preconceito linguístico é mais precisamente o julgamento

depreciativo, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro [...]. O preconceito linguístico tem a ver, essencialmente, com a língua falada”. O preconceito linguístico não possui tanta incidência nas questões escritas, ele se manifesta frequentemente diante das práticas de oralidade, pois durante esses atos não há tanto monitoramento quanto nas práticas escritas, que são realizadas de maneira policiada e com mais formalidade, objetivando chegar o mais próximo possível da norma padrão.

Bagno (2006) apresenta ainda mais uma definição de preconceito linguístico:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola – gramática – dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” [...]. (BAGNO, 2006, p. 40)

Esse preconceito revela-se diante das diferenças existentes entre as várias formas de falar, que os indivíduos veem como erro, tratando como aceitável somente a variedade de prestígio, a norma padrão, menosprezando, assim, as demais variedades linguísticas.

Nesse contexto de preconceito e empatia, de conduta e ação, nos dizeres de Rodrigues (2012 [1972], p. 364), “[...] o que frequentemente provoca as manifestações de apreço ou despreço são as opiniões sobre os grupos sociais ou etnolinguísticos”. O autor ainda enfatiza que as línguas, de forma geral, não são neutras, pois estão associadas com as identidades dos sujeitos e o fato de as identidades dos sujeitos estarem impressas em suas línguas provoca conseqüências diversas, uma vez que um grupo social está constantemente avaliando e imprimindo valores a outros grupos.

Partimos então para o **componente conativo**, que, segundo Aguilera (2008, p. 106), “[...] reflete a intenção de conduta, o plano de ação sob determinados contextos e circunstâncias. Mostra a tendência a atuar e a reagir com seus interlocutores em diferentes âmbitos ou domínios:

rua, casa, escola, loja, trabalho”. Trazendo a fala de Aguilera (2008) para pensarmos na figura do professor, percebemos que, por meio desse componente, o docente faz um planejamento para atuar em sala de aula.

Para encerrarmos nossa discussão acerca de crenças e de atitudes linguísticas, usamos uma passagem de Borges (2010), que afirma que refletir sobre as salas de aulas traz aos docentes

[...] possibilidades de ensino que antes lhe eram negadas. Este ambiente proporcionaria novos modos de ver o ensino, que levaria em conta os indivíduos que estão em sala de aula, considerando assim a diversidade e percebendo que devemos tratar diferentemente públicos diversos, heterogêneos e complexos. (BORGES, 2010, p. 40)

Se a sociedade está em constante mudança e se adapta às necessidades constantes do ser humano, não podemos pensar que a sala de aula bem como os professores e os alunos se mantenham apáticos a essas mudanças. É preciso ter a consciência de que determinadas práticas educacionais empregadas em séculos passados se tornaram obsoletas e que provavelmente as práticas empregadas atualmente também se tornarão daqui a alguns anos. Professores e alunos devem promover um ensino-aprendizagem em conjunto, aprendendo e respeitando seus valores, suas identidades, suas crenças e suas atitudes.

4. CRENÇAS E ATITUDES NA VIVÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

É possível, a partir dos dados selecionados para este capítulo, levando em consideração o espaço reservado na coletânea, verificar que há, na fala e na reflexão dos professores, momentos que revelam crenças e atitudes linguísticas, a partir do preconceito e da empatia linguística, que são apresentados como:

- (i) comprovação de que a proposta teórico-metodológica da Sociolinguística Educacional favorece uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, conforme os exemplos (1), (2) e (3);
- (b) uma abertura de determinados professores para uma adaptação em suas práticas cotidianas em sala de aula para a proposta teórico-metodológica da Sociolinguística Educacional, conforme (4), (5) e (6); e, por fim,
- (c) uma valorização e conscientização plena de que é necessária a busca de uma formação contínua para melhor exercer as funções didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, conforme (7), (8) e (9).

Os três excertos a seguir comprovam o reconhecimento de alguns professores sobre como é possível rever as crenças iniciais e partir para uma mudança efetiva de atitudes:

- (1) No meu tempo de faculdade, vi superficialmente isso (discussões sociolinguísticas). É importante... e vocês estão me reciclando [EFCRGOP]¹.**
- (2) É um desafio trazer pra dentro da escola o que aprendemos lá na Universidade. Mas eu tento, sei que é importante, pois o estudo da ‘variação linguística’ é um tema atraente para os alunos. Eles gostam, riem muito, dão gargalhadas [EFCAGMA].**
- (3) Só consegui pensar um pouco mais na maneira como eu dou um retorno para os meus alunos sobre os textos produzidos na sala de aula, depois daquela roda de conversa com os estagiários do projeto da UFOP [...] saí de lá com a certeza**

¹ Na catalogação dos dados, quanto ao registro dos sujeitos, optou-se por adotar o seguinte: a sigla se refere ao nível escolar (ensino fundamental) + iniciais do nome do sujeito + localidade (uma das cinco cidades).

de que ainda há muito preconceito na maneira como, às vezes, o professor de português julga o aluno, por meio da redação que ele faz em sala de aula [EFCRGOP].

É possível constatar a necessidade de propor e construir ações coletivas com os professores para que consigam repensar suas crenças, rever seus preconceitos, favorecer o crescimento da empatia linguística, a partir de uma abertura para se adaptar à novas posturas e atitudes, no viés de uma proposta da Sociolinguística Educacional:

- (4) O professor que trabalha em mais de um turno e em mais de uma escola não tem tempo para ficar escolhendo textos mais atrativos, pois nem sempre os textos do livro ajudam muito [...] [EFMARAC].**
- (5) Gosto de mostrar o que está errado na fala dos personagens em quadrinhos... Cebolinha e Chico Bento, por exemplo [...] [EFRAMDV].**
- (6) Não é fácil, não, viu... mas me esforço para reconhecer que ainda tenho muito a aprender para poder lidar com as diferenças na fala e na escrita do aluno, sem julgar sua origem familiar e social... A gente acaba fazendo isso, meio que intuitivamente... mas ainda chego lá, tô aprendendo cada dia mais... tô orgulhosa de mim [...] [EFKGGAC].**

É possível também perceber que há no corpo docente das escolas alguns profissionais comprometidos e sedentos de oportunidades para uma formação continuada:

- (1) Muitos dos meus colegas não gostam de cooperar com a pesquisa de vocês, mas vejo que é uma maneira da gente se reciclar [EFUBERSIT].**

- (2) Faz tempo que eu me formei, mais de 25 anos... E essas atividades que vocês propõem me ajudam muito. Não tenho mais idade para ser tão criativa [EFGMGOP].**
- (3) Eu não tinha noção de que até na maneira de lidar com a língua tem preconceito... logo eu, que me julgava sem preconceito algum. Por isso, a importância da gente estar aberta e abraçar a oportunidade de fazer cursos novos, reciclar, ler mais, participar de eventos etc. Pena que eu não tenho mais tempo para me dedicar a isso tudo. (EFPATAC).**

É preciso suscitar nos professores uma reflexão e abertura para a prática da “pedagogia da variação” e, apesar dos desafios e entraves, todos eles destacam a importância disso. É notório que a adoção de uma prática da Teoria Sociolinguística na escola depende não só da conscientização dos docentes mas também de ferramentas pedagógicas que auxiliem as suas práticas. A difusão da Sociolinguística no ensino está diretamente relacionada à prática pedagógica dos docentes.

Os dados revelam ainda um movimento realizado pelos professores em relação às crenças, em direção àquilo a que Dewey (1985 [1933], p. 6), já no início do século passado, se referiu: à crença como um conceito que “cobre todas as questões sobre as quais não temos um conhecimento certo, mas [...] aceitamos como verdade, como conhecimento, mas que mesmo assim podem vir a ser questionadas no futuro”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Língua Portuguesa precisam romper ainda muitas barreiras para se chegar a um ensino efetivo que preze pelas diferenças e para que possamos aprender com elas, pois todo ser humano tem um pouco para ensinar ao outro com suas bagagens de vida. As aulas devem ir para além de questões puramente gramaticais, de assimilação e de reprodução de

regras. Elas também devem promover diálogos incessantes sobre questões sociais, econômicas etc., pois tais posicionamentos são também uma forma de aprender – aprender com o próximo, respeitando suas diferenças e suas crenças linguísticas e extralinguísticas.

Apesar dos significativos avanços no campo das pesquisas sobre linguagem e da constante presença dos estudos linguísticos e da Linguística Aplicada na formação dos alunos de Letras na graduação, é sempre muito desafiador fazer a transposição e a adequação dos conhecimentos discutidos e obtidos na universidade para dentro do cotidiano da sala de aula. Além disso, apesar de a abordagem da Sociolinguística Educacional e a da Linguística Aplicada estarem presentes nas propostas das matrizes curriculares dos cursos de Letras, há ainda uma lacuna na formação dos futuros docentes no que se refere, por exemplo, a desenvolver metodologias de ensino que tratem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Considerando que o usuário da língua portuguesa conhece e fala a língua de acordo com o conhecimento internalizado e que é na escola que ele adquire outra variedade linguística – a norma padrão –, privilegiada pela sociedade, não é necessário, no ensino, o professor privilegiar uma variedade e desprestigiar outra, revelando suas verdadeiras crenças e atitudes em práticas como essa.

Tanto a variedade coloquial quanto a variedade padrão podem coexistir sem nenhum problema. O que se precisa é fazer distinção de uso entre as duas, mas não privilegiar uma em detrimento da outra. Acreditar em uma velha concepção de que a única variedade “correta” é a padrão ainda faz parte das crenças de um pequeno grupo de professores, uma atitude que ainda revela um pensamento distorcido, intolerante e preconceituoso.

É preciso deixar claro que os propósitos da Sociolinguística Educacional não são banir o ensino de gramática nas aulas de língua materna, privilegiando apenas o uso da língua coloquial. Isso seria uma violência de natureza político-cultural e cognitiva. Seria uma violência de caráter político-cultural por privar os alunos de aprenderem a falar e a

escrever uma norma que é valorizada socialmente e na qual são veiculadas muitos bens culturais. E também seria uma violência de natureza cognitiva por pressupor que falantes de uma variedade de língua não possam aprender outra por ser difícil.

Isso só evidencia a importância do ensino da língua padrão na escola. Ensinar a norma padrão, sem dogmas, sem veneração, ajudará a diminuir a distância entre língua padrão e língua coloquial. E o aluno só tem a ganhar com a aquisição de uma nova variedade, com as devidas orientações sobre seu uso adequado.

Tais questões tornam ainda mais explícito o porquê de não extinguir a norma padrão do ensino escolar. Ela serve como ponte de ligação para diminuir o preconceito linguístico, tão impregnado na cultura brasileira.

É gratificante constatar que há professores que têm consciência de que as formas de como trabalhar a gramática precisam considerar com um olhar crítico e flexível a importância do ensino de gramática, mas ela não é a única verdade em relação ao uso da língua.

Resumindo, a grande maioria dos professores, sujeitos desta pesquisa, apesar de não tão envolvida com as questões da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna e da Sociolinguística Educacional, coloca-se aberta a uma proposta de novas ações que buscam mudanças no modelo de ensino que se prova ineficiente, ou seja, há um movimento evidente de reconsideração de suas próprias crenças e atitudes.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, 2008. p. 311-333.

ABRAÇADO, J. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre. *Caderno de Letras da UFF*, n. 36, Niterói, p. 11-26, 1 sem. 2008 Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/36/entrevista.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 45. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas: Papirus, 2010. p. 35-60.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CEREZOLI, J. Crenças e atitudes linguísticas na comunidade rural do Cubatão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3; CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 4, 2017, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2017, p. 1-17.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1985 [1933].

FARACO, C. A., ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LÓPEZ MORALES, H. *Sociolinguística*. Madrid: Gredos, 1993.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 2, Pelotas, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. A. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *Linguasagem*, v. 24, n. 1, São Carlos, p. 1-16, 2015.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

ROCHA, B. H. R.; BRISOLARA, V. S. A noção de crenças na linguística aplicada: uma nova abordagem. *Revista Caletroscópio: linguística aplicada*, n. esp. 2, v. 8, Mariana, p. 50-66, 2020.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 [1972].

SCHERRE, M. M. P. *Respeito linguístico*. In: MEDEIROS, R.; SCHERRE, P. Dicionário: rumo à civilização da religação e ao bem viver. 2019. Disponível em: <http://sementedossosinhos.org/wp/>. Acesso em: 21 mar 2021.

SILVA, F. B.; BARONAS, J. E. A. Crenças linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa nos cursos de Letras. *Revista Caletroscópio: linguística aplicada*, n. esp. 1, v. 7, Mariana, p. 236-250, 2019.



AMULETO, FIGA, PATUÁ...: UM ESTUDO DE SOCIOGEOLINGUÍSTICA

Irenilde Pereira dos Santos (USP)

Compreendeu-se que as palavras migram, tal como os homens, e por sinal através deles ou com eles.

Iorgu Iordan

1. INTRODUÇÃO

É incontestável a importância do léxico na atividade discursiva. Ele remete ao repositório de dados sócio-históricos de que dispõem os membros dos grupos que integram a sociedade, em suas relações intersubjetivas. Dito em outras palavras, os sujeitos, enquanto falantes-ouvintes de grupos sociais, utilizam-se de dados semântico-lexicais para expressar o mundo-espaço dito real na interação social. Os itens lexicais de que se compõe o léxico e utilizados pelos sujeitos em suas interlocuções revelam valores sócio-históricos dos grupos a que pertencem.

Este trabalho se propõe a focar itens lexicais utilizados por sujeitos em suas interlocuções e sua relação com o contexto sócio-histórico. Tem o objetivo de examinar os itens lexicais que os sujeitos falantes-ouvintes de determinadas localidades utilizam em suas respostas a uma dada questão do questionário semântico-lexical.

Inscrive-se na pesquisa sociogeolinguística, que, desde 2004, ano em que o termo foi criado (CRISTIANINI; ENCARNAÇÃO, 2009, p. 91) é utilizado para designar os estudos que buscam analisar a relação entre a atividade discursiva e o espaço. Dessa forma, o presente trabalho não se atém ao binômio frequência-distribuição dos itens lexicais num determinado espaço. Embora a quantificação e a cartografia de dados sejam elementos importantes para se chegar à descrição do Português do Brasil, há outros aspectos relevantes a serem considerados na atividade discursiva intersubjetiva. Como afirma Iordan (1982, p. 212) “num atlas estão expostos os dados de uma experiência linguística”. O presente trabalho vai além e, como em trabalhos anteriores (SANTOS, 2006; 2008; 2009 a; 2009 b; 2010; 2012 a; 2012 b; CRISTIANINI, 2012 a; 2012 b), abre-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e disciplinas da Linguística. Dessa forma, abre-se ao diálogo com a Geografia, a Lexicologia, a Análise do Discurso de linha francesa e a Semântica Interpretativa de Rastier (1987), entre outras. Delas extrai elementos que lhe permitem dar conta da análise dos itens lexicais, referentes a uma dada questão do Questionário Semântico-Lexical, encontrados nos seguintes atlas semântico-lexicais brasileiros: (i) *Atlas semântico-lexical do Estado de Goiás*, de Augusto (2012); (ii) *Atlas semântico-lexical da Região do Grande ABC*, de Cristianini (2007); (iii) *Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba – municípios do Litoral Norte de São Paulo*, de Encarnação (2010); e (iv) *Atlas semântico-lexical da Região Norte do Alto Tietê (ReNAT) – São Paulo*, de Soares (2012).

2. O LÉXICO NA ATIVIDADE DISCURSIVA

O léxico constitui uma apreensão da realidade por parte dos sujeitos enquanto falantes-ouvintes que integram os grupos que atuam na sociedade.

Na Sociociogeolinguística, os sujeitos que respondem ao questionário semântico-lexical, enquanto falantes-ouvintes de grupos sociais, são interlocutores na interação social. As respostas desses sujeitos expressam sentimentos, crenças e valores que, não sendo exclusivamente seus, revelam sua inserção em grupos sociais. Por conseguinte, a atividade discursiva se desenvolve na interação entre sujeitos, enquanto membros de grupos que atuam na sociedade, relacionados a um determinado tempo, inseridos numa comunidade de linguagens¹ e vinculados a um dado espaço.

O tempo enfocado aqui é o sócio-histórico (FERNANDES, 2008), uma vez que, na fala desses sujeitos, sobressaem-se marcadores temporais que desvelam sentimentos, crenças e valores de uma determinada **época**, a saber, da **época** em que vivem.

Enquanto membros de grupos sociais de uma dada **época**, encontram-se necessariamente inseridos numa comunidade de linguagens. Aos elementos verbais se incorporam elementos não verbais, que, vistos numa perspectiva **sócio-histórica**, **fornecem elementos** para a compreensão dos sentimentos, crenças e valores dos grupos que atuam na sociedade. Assim, não se trata simplesmente de uma comunidade de fala ou comunidade linguística, mas de uma comunidade que encerra uma mescla de linguagens (SANTOS, 2008).

Por último, e não menos importante, configura-se o espaço, elemento relevante na Sociogeolinguística. Reporta-se ao lugar ou à área habitada pelos sujeitos, o chamado espaço geográfico e não se confunde com a paisagem. Como aponta Santos (2017, p. 66):

¹ Expressão que designa a pluralidade de sistemas de significação - verbais e não verbais - que coexistem na sociedade.

Paisagem e espaço não são sinónimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima.

Da mesma forma que o tempo, o espaço supõe necessariamente a presença dos grupos sociais. Mais adiante, Santos (2017, p. 67) acrescenta que,

Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Já o espaço resulta da **intrusão da sociedade** nessas formas-objetos. [...] A paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável: **o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente.** (grifo nosso)

Portanto, no espaço, ao lado das formas representativas de um legado cultural, existem sujeitos. Soma-se à presença humana “um sistema de valores que se transforma constantemente”. Os sujeitos, enquanto membros de grupos sociais, participam do saber/fazer sociogeolinguístico. A todo momento, produzem discursos relacionados com um espaço que pode ser igualmente denominado sócio-histórico.

Como já apontado anteriormente (SANTOS, 2008), os dados linguísticos inseridos nos estudos sociogeolinguísticos e nos atlas linguísticos integram os discursos dessa comunidade e são produzidos na interação entre sujeitos, em torno dos quais se organizam as referências de tempo e espaço. Na verdade, pelo fato de conterem os sentimentos, crenças e valores desses sujeitos, os dados linguísticos encontrados nos estudos sociogeolinguísticos e nos atlas semântico-lexicais revelam as transformações sócio-históricas de uma comunidade.

Concordamos com Martin (1983, p. 88) quando afirma: “determinados dados do mundo, de natureza física, fisiológica, antropológica

e antropocultural, exercem uma força tão grande sobre a vida dos homens que é impossível que não deixem nenhuma marca na língua.”

No léxico, essas marcas se inscrevem nos sememas dos itens lexicais. Por isso, uma maneira de se examinar um item lexical que se insere na atividade discursiva consiste em investigar seu semema. Definido como um conjunto de semas, o semema constitui uma combinação semêmica que conduz à interpretação do significado de um item lexical. Segundo Rastier (1996, p. 44), pode-se distinguir dois tipos de semas: inerentes² e aferentes³. Para a compreensão da rede semêmica de um item lexical, é preciso considerar que a interação supõe um percurso que se origina no sistema, continua na norma, passa pela fala e chega até o discurso. Como afirma Coseriu, o sistema “pode ser considerado como conjunto de ‘imposições’, mas também e talvez melhor, como conjunto de liberdades, pois que admite infinitas realizações e só exige que não se afetem as condições funcionais do instrumento linguístico” (1977, p. 74). A norma, por sua vez, corresponde a “um sistema de realizações, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade” (COSERIU, 1977, p. 74). É, portanto, um conjunto de modelos linguísticos, provenientes do sistema, fixados e consagrados pela comunidade de que fazem parte os sujeitos. Na norma se encontram vários tipos de variação, dentre os quais se inclui a norma de espaço geográfico, qual seja, a variação diatópica, objeto de estudo da Sociogeolinguística. A Fala compõe-se dos usos dos sujeitos que são atualizados no discurso.

Na passagem do sistema ao discurso, o semema passa por uma série de ampliações, desvios e restrições que acabam por transformá-lo. Na verdade, essa transformação, que se opera na passagem de um nível a outro, atualiza-se no discurso. Pottier (1987, p. 60) destaca esse aspecto ao afirmar que “o semema é um fato de língua que, ao ser atualizado no discurso, reduz-se ou amplia-se”.

² Os semas inerentes são ditos denotativos, distintivos, definitórios e universais e provêm do sistema funcional da língua. (RASTIER, 1996, p. 44).

³ Os semas aferentes são caracterizados como conotativos, não distintivos, não definitórios e não universais; remetem a normas socializadas. (RASTIER, 1996, p. 44).

Na atividade discursiva os semas podem sofrer profundas alterações. Enquanto alguns podem não ser atualizados; outros podem sofrer uma grande transformação devido a processos metafóricos e metonímicos; outros, ainda, podem ser ampliados. Pode igualmente ocorrer de um determinado emprego, advindo de um dado do contexto sócio-histórico, dar origem a um sema que acaba sendo integrado ao semema. Como já observado por Santos (2006, p. 89), esses fatos, longe de representarem uma distorção, manifestam-se com relativa frequência na atividade discursiva, produzem novos sentidos e conduzem a novas interpretações de um dado item lexical.

3. EXAMINANDO OS DADOS

Para o exame dos dados, enfocaram-se os itens lexicais utilizados por sujeitos falantes-ouvintes do Português do Brasil, que constam nos quatro atlas semântico-lexicais já mencionados, em resposta à questão - “_____ o objeto que algumas pessoas usam para dar sorte ou afastar males?”. Essa questão integra o questionário semântico-lexical do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, o qual prevê como resposta o item lexical *amuleto* (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 33).

Iniciou-se pela etapa quantitativa. Após a seleção dos itens lexicais utilizados pelos sujeitos nas respostas à questão e registrados nos atlas semântico-lexicais arrolados, elaborou-se uma tabela, reproduzida a seguir. Assinalou-se com um X a presença de um dado item lexical em determinado atlas; e, na última coluna à direita, denominada Total, colocou-se o número de ocorrências do item lexical nos diversos atlas. Todos os itens lexicais foram dispostos em ordem decrescente de ocorrência.

“_____ o objeto que algumas pessoas usam para dar sorte ou afastar males?” em as semântico-lexicais brasileiros

Tabela 1: Itens lexicais que ocorreram nas respostas à questão

Atlas semântico-lexicais					
Item lexical	ASL_LN	ASL_ABC	ASL_RENAT	ASL-GO	Total
Amuleto	X	X	X	X	4
Figa	X	X		X	3
Patuá	X	X		X	3
Simpatia		X		X	2
Olho de boi		X		X	2
Pé de coelho		X		X	2
Trevo		X		X	2
Cruz	X				1
Ferradura		X			1
Abre caminho			X		1
Anjo da guarda				X	1
Arruda				X	1
Cabelo de lobo				X	1
Coisa da sorte	X				1
Cristal	X				1
Crucifixo				X	1

Atlas semântico-lexicais					
Item lexical	ASL_LN	ASL_ABC	ASL_RENAT	ASL-GO	Total
Dente de alho		X			1
Guia		X			1
Incenso		X			1
Medalha		X			1
Meu guia			X		1
Nome de Deus				X	1
Objeto da sorte			X		1
Olho de lobo				X	1
Palma		X			1
Pé de porco		X			1
Rabo de coelho				X	1
Sal grosso				X	1
Sapatilha				X	1
Superstição				X	1
Vaso de guiné				X	1

Fonte: Tabela elaborado pela autora

Como se pode observar, os sujeitos utilizaram uma variedade significativa de itens lexicais como resposta à questão “_____ o objeto que algumas pessoas usam para dar sorte ou afastar males?” O item lexical *amuleto*, correspondente à resposta prevista pelo Comitê Nacional do

Projeto ALiB (2001, p. 33), ocorreu em todos os atlas semântico-lexicais. Os sujeitos utilizaram trinta outros itens lexicais. O levantamento mostrou que *figa* e *patuá* foram registrados em três atlas; enquanto *simpatia*, *olho de boi*, *pé de coelho* e *trevo*, em dois. Os outros vinte e cinco itens lexicais tiveram uma única ocorrência.

A essa primeira etapa quantitativa seguiu-se uma etapa qualitativa cujo objetivo foi o exame da combinatória semêmica dos itens lexicais arrolados na tabela (SANTOS, 2006; 2008; 2009 a; 2009 b; 2010; 2012 a; 2012 b). Para o exame dos semas que compõem a combinatória semêmica não apenas de *amuleto* como dos demais itens lexicais constantes das respostas dos sujeitos, fez-se uso de dicionários gerais de língua portuguesa, bem como de dicionários etimológicos. Dada a natureza da pesquisa, acrescentaram-se dicionários e compêndios que tratam de folclores e superstições.

É possível encontrar mais de uma etimologia para o item lexical *amuleto*. Para Cunha (2015, p. 42), origina-se do latim *amuletum*,ⁱ e designa um “pequeno objeto que se usa ou guarda por se acreditar em seu poder mágico”.

Já para Bluteau (2002, p. 356), os estudiosos de etimologia atribuem ao item mais de uma possibilidade. Aqui, destacam-se duas dessas apontadas por Bluteau: uma do grego e outra do latim.

Os que o fazem vir do Grego, o derivam de *Amma*, que é *Liame* ou *Atadura*, porque de ordinário os *Amuletos* se trazem atados [...] Outros o derivam do Latim *Amoliri*, *quod amoliatur venena*, outros de *Amula*, certo vaso de água que se trazia para se livrar de perigos, & outros de *emulatio*, porque da “emulação, & inveja procederão os quebrantos, contra os quaes obra a virtude dos *Amuletos*” (op. cit.)., [...] (BLUTEAU, 2002, p. 356) (grifo do Autor)

Quer se considere a etimologia apresentada por Cunha (2015, p. 42), quer se atente para as demais possibilidades expostas por Bluteau, verifica-se

que fazem menção ao significado de *amuleto* encontrado em vários dicionários gerais de língua portuguesa da atualidade utilizados no Brasil.

Em Houaiss (2014), o item lexical é definido como:

objeto, fórmula escrita ou figura (medalha, figa etc.) que alguém guarda consigo e a que se atribuem virtudes sobrenaturais de defesa contra desgraças, doenças, feitiços, malefícios etc. Etimologia: lat. *amulétum, i* ‘amuleto, remédio supersticioso que preservava contra feitiços, venenos etc., preservativo, talismã’.

Em Caldas Aulete e Valente (2019), o item lexical *amuleto* é definido como: “Figa, medalha ou outro objeto que alguém traz consigo por superstição, atribuindo-lhe o poder de proteger contra má sorte, doenças, acidentes etc. [F.: Do lat. *amuletum, i*. Cf.: *talismã*.]”.

Em Ferreira (1999) lê-se: “Pequeno objeto (figura, medalha, figa, etc.) que, desde a mais alta Antiguidade, alguém traz consigo ou guarda por acreditar em seu poder mágico passivo de afastar desgraças ou malefícios; talismã preservativo.”

Leach (1950, p. 50) relaciona os amuletos de acordo com o material de que se constituem. Segundo o autor, um primeiro tipo seriam os amuletos de pedras comuns, escolhidas quer pela forma, quer pela cor, quer pela importância do lugar em que foram encontradas. Indica também um segundo tipo de amuleto – partes de animais ou substâncias. Segundo o autor, dependem frequentemente de sua eficácia para a transferência simpatética das características ou qualidades do animal das quais são adquiridas. Em seguida, aponta as plantas ou partes de plantas, como sementes, pedaços de madeira e folha. Os romanos usavam alho para afastar as bruxas e tocavam o umbral com morango pelo mesmo motivo. Os japoneses usam frutas, flores e vegetais em suas casas e penduram alho nas portas para afastar doenças contagiosas.

As acepções tornam possível a inclusão de *amuleto* e demais itens lexicais utilizados nas respostas dos sujeitos no domínio “crendices e superstições”. Dito em outras palavras, o uso dos itens lexicais pelos

sujeitos em suas interlocuções, arrolados na tabela corresponde a um dado semântico-lexical relacionado a credices e superstições.

Concomitantemente, essas acepções colocam em relevo o semema de *amuleto* e demais itens lexicais utilizados nas respostas dos sujeitos, dentre os quais se destacam os seguintes semas:

- objeto a que se atribui um poder mágico;
- que uma pessoa pode carregar, usar ou ter em casa;
- que pode ser natural ou manufaturado;
- de formas, cores e materiais diferentes.

À medida que provêm do sistema funcional da língua, os semas acima são ditos inerentes (Rastier, 1996, p. 44). Entretanto, no semema de *amuleto*, bem como no dos demais itens lexicais, ao lado dos semas inerentes, encontram-se outros semas subjacentes que se atualizam na atividade discursiva. Dito em outras palavras, aos semas inerentes, próprios do domínio “credices e superstições”, acrescentam-se outros semas que podem ser atualizados, tendo em vista as virtualidades que podem ser encontradas no semema de *amuleto*.

O exame do semema de *amuleto* e dos demais itens lexicais utilizados pelos sujeitos em suas interlocuções torna possível considerar-se aquele como hiperônimo e estes como hipônimos.

O emprego do item lexical *amuleto* que, como se viu, ocorre nos quatro atlas semântico-lexicais brasileiros, coloca em relevo o sema “a que se atribui um poder mágico” que, na atividade discursiva, remete ao par *atração versus repulsa*. Observa-se que o par já se encontra na formulação da questão “_____ o objeto que algumas pessoas usam para dar sorte ou afastar males?, feita ao sujeito. Dito de outra maneira, na atividade discursiva, os sujeitos atribuem a um determinado objeto (um hipônimo) utilizado como amuleto (o hiperônimo) o poder mágico de atrair ou repelir algo. Enquanto a atração supõe a inclinação por coisas benéficas, agradáveis, proporcionada por um objeto, representado

pelo amuleto; a repulsa se reporta ao afastamento de coisas malélicas, desagradáveis, possibilitado pelo objeto (um hipônimo) representado pelo amuleto (o hiperônimo).

Trata-se, então, de uma ambivalência, apresentada na figura a seguir.

Figura 1: Ambivalência no semema de amuleto



Em geral, os autores mencionam esse poder mágico do amuleto.

Leach (1950, p. 50) faz menção ao amuleto como objeto de proteção:

Objeto, geralmente portátil, usado ou carregado pela pessoa, ou existente na casa, sobre algo ou entre suas coisas, para proteger o dono de perigos, como morte, roubos, ataques de animais, espíritos malélicos, bruxarias ou mau-olhado; a fim de ajudá-lo a ter sorte, riqueza, força física, poderes mágicos; e trazer sucesso na caça, no comércio, nas batalhas e no amor.⁴

⁴ Texto original: *object, usually portable, worn or carried on the person, placed in a house, or on or among one's possessions, to protect the owner from dangers such as death, shipwreck, lightning, attacks by thieves or animals, evil spirits, witchcrafts, or vil eye; to aid him in acquiring luck, wealth, physical strength, magical powers; and to bring success in hunting, trading, battle, or love.*

Cascudo (2001, p. 15) introduz a definição de frei Domingos Vieira, que especifica quais objetos têm o poder especial de afastar as coisas maléficas, desagradáveis”.

Definição de frei Domingos Vieira: medalha, inscrição, carântula, bentinho, venera, nômima, figa, figura ou qualquer objeto que se traz pendurado ao pescoço, costurado na roupa ou conservado com cuidado, na persuasão de que ele pode prevenir as doenças, curá-las, destruir os malefícios e desviar todas as calamidades.

Cascudo observa ainda que “de uso imemorial, o amuleto é uma constante etnográfica em todos os povos e épocas” (CASCUDO, 2001, p. 15). Assim, junto com os elementos advindos do mundo físico, emergem interpretações feitas pelos sujeitos ao longo da história da humanidade.

A ambivalência aqui apontada tem sua origem nos tempos mais remotos. Isso pode ser atribuído à crença de que a ocorrência de venturas e infortúnios está associada à influência de forças sobrenaturais. O excerto a seguir, extraído da *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (1964, p. 434), aponta essa tendência:

o homem [...] acreditou supersticiosamente na possibilidade, mais ou menos eficaz, de com certas práticas e certos objectos, não só provocar como debelar e conjurar as doenças e muitos infortúnios da vida. Estes objectos dotados de virtudes maravilhosas, ou inatas ou adquiridas, constituíam (e constituem) os amuletos, que, por tal motivo, pertenciam à magia.

O excerto destaca o aspecto mágico, igualmente apontado por Chevalier e Gheerbrant (2007, p. 49) – “considera-se que o amuleto possua ou encerre uma força mágica: realiza o que simboliza, uma relação muito especial entre aquele que o traz consigo e as forças que o amuleto representa”.

Inicialmente, o uso de amuletos era um costume comum apenas entre os pagãos, entretanto, posteriormente, passou a ser largamente adotado pelos cristãos. Na *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (1964, p. 434), há um registro desse costume em Portugal:

como o supersticioso costume podia mais que todas as condenações, e aos castigos e perseguições firmemente resistia, a Igreja foi obrigada a transigir um tanto, pelo que muitos amuletos de significado pagão ficaram substituídos por outros religiosos (cruzes, nômimas, imagens).

Esse uso amplamente disseminado de amuletos fez com que o povo continuasse a utilizá-los. Segundo a *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (1964, p. 434), o povo passou a misturar forma com intenção, como é o caso de elementos usados para combater o mau-olhado, as bruxarias e o quebranto, ou conservou o valor dos primeiros símbolos, crenças e formas de cultuar, como na meia lua, na figa e na pedra de raio.

Os amuletos manufaturados são tão difundidos quanto os naturais. Segundo a *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (1964, p. 434), os gregos usavam imagens de deuses e figuras geométricas como amuletos. Os maias usavam um sapo dourado (de ouro) ou vários, imagens de crocodilos, caranguejos, macacos, com um gancho pendurados numa cordinha ou corrente. Os japoneses usam sinos e imagens de divindades além dos comumente usados amuletos escritos.

Atualmente, o uso de amuletos constitui uma prática encontrada em um grande número de nações ao redor do mundo. Por conseguinte, não causa estranheza que, nos atlas semântico-lexicais brasileiros enfocados no presente trabalho estejam registrados pouco mais de trinta itens lexicais à questão já mencionada, a saber: *amuleto, figa, patuá, simpatia, olho de boi, pé de coelho, trevo, cruz, ferradura, abre caminho, anjo da guarda, arruda, cabelo de lobo, coisa da sorte, cristal, crucifixo, dente de alho, guia, incenso, medalha, meu guia, nome de Deus, objeto da sorte, olho de lobo, oração, palma, pé de porco, rabo de coelho, sal grosso, sapatilha, superstição, vaso de guiné.*

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho examinaram-se os itens lexicais de que se utilizaram os sujeitos em resposta à seguinte questão do questionário semântico-lexical: “_____ o objeto que algumas pessoas usam para dar sorte ou afastar males?” em quatro atlas semântico-lexicais brasileiros.

A primeira etapa, de natureza quantitativa, consistiu no levantamento dos itens lexicais utilizados pelos sujeitos nas respostas à questão acima e registrados nos atlas semântico-lexicais arrolados, que foram posteriormente inseridos numa tabela em ordem decrescente de ocorrência por atlas. O levantamento mostrou um número significativo de diferentes itens lexicais. Foram ao todo trinta e um. O único a ocorrer nos quatro atlas foi *amuleto*. Os itens lexicais *figa* e *patuá* ocorreram em três atlas; *simpatia*, *olho de boi*, *pé de coelho* e *trevo*, em dois; e, por fim, *cruz*, *ferradura*, *abre caminho*, *anjo da guarda*, *arruda*, *cabelo de lobo*, *coisa da sorte*, *crystal*, *crucifixo*, *dente de alho*, *guia*, *incenso*, *medalha*, *meu guia*, *nome de Deus*, *objeto da sorte*, *oração*, *olho de lobo*, *palma*, *pé de porco*, *rabo de coelho*, *sal grosso*, *sapatilha*, *superstição* e *vaso de guiné* em apenas um.

Essa pluralidade de itens lexicais com referência a amuleto colocou em foco a distribuição e a frequência do item lexical *amuleto* e variantes nos espaços abrangidos nos quatro atlas. Embora a etapa seja necessária para a descrição da norma semântico-lexical do Português do Brasil, não destaca o aspecto semântico por trás desses usos, a saber, o aspecto sócio-histórico subjacente à atividade discursiva desses sujeitos.

O aspecto sócio-histórico começa a ser percebido quando se adentra a segunda etapa que corresponde ao exame qualitativo do item lexical *amuleto* e dos itens lexicais correlacionados. Nessa etapa, focaliza-se o exame da combinatória semêmica dos itens lexicais. No caso de *amuleto*, esse exame apontou que os itens lexicais utilizados pelos sujeitos, em suas interlocuções, estão inscritos no domínio “crendices e superstições” e são constituídos dos seguintes semas: objeto a que se atribui um poder mágico; que uma pessoa pode carregar, usar ou ter em casa; que pode ser natural ou manufaturado; e, de formas, cores e materiais diferentes.

No item lexical *amuleto* que ocorreu nos quatro atlas semântico-lexicais, houve o destaque do sema “a que se atribui um poder mágico” que, na atividade discursiva, remete ao par *atração versus repulsa*. Dito em outras palavras, no discurso, os sujeitos atribuem aos mais diferentes tipos de objetos o poder mágico de atrair ou repelir algo. Configura-se, então, uma ambivalência – *atração versus repulsa*. Assim, dentro de um dado contexto sócio-histórico, a alguns objetos os sujeitos atribuem o “poder mágico” de atrair coisas benéficas, agradáveis. Ainda dentro desse contexto histórico, a outros objetos, os sujeitos atribuem o “poder mágico” de repelir coisas maléficas, desagradáveis.

Embora a ambivalência se reporte ao conjunto dos itens lexicais registrados nos atlas semântico-lexicais focalizado, neste momento, o presente estudo enfocou o exame de *amuleto*. Entretanto, para que se possa entender a dinâmica discursiva dos sujeitos em relação ao contexto sócio-histórico, é forçoso analisar os demais itens lexicais relacionados a *amuleto* que constam das respostas dos sujeitos. Um rápido exame da combinatória semêmica desses itens lexicais mostrou que vários têm semas oriundos de outros domínios, passíveis de atualização por causa da dinâmica discursiva. A título de exemplificação, citam-se *olho de boi*, *pé de coelho*, *rabo de coelho* *cabelo de lobo*, *olho de lobo*, *pé de porco* que têm semas do domínio “animal”. Outros possuem semas do domínio “plantas”, como *trevo*, *arruda*, *palma*, *vaso de guiné*.

Ao longo do presente trabalho, foi possível verificar que os itens lexicais registrados nos atlas semântico-lexicais não constituem tão-somente elementos a serem dispostos em tabelas e gráficos com vistas ao retrato da frequência e da distribuição de um dado fenômeno linguístico. Eles são parte integrante da atividade linguística de sujeitos em interlocução num dado espaço numa determinada época. Por isso, é imprescindível que o especialista examine não apenas a combinatória semêmica dos itens lexicais registrados nos atlas, como também quais semas são atualizados por esses sujeitos. Esse estudo pode ser extremamente significativo para o conhecimento dos aspectos subjacentes à atividade discursiva.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Vera Lúcia Dias dos Santos *Atlas semântico-lexical do estado de Goiás*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-09012013-114759/pt-br.php>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- BLUTEAU, Rafael *Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico ... autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes e latinos e offerecido a El Rey de Portugal D. João V. / Padre D. Raphael Bluteau*, Hildesheim: Georg Olms Verlag, New York, 2002.
- CALDAS AULETE, Francisco Júlio; VALENTE, Antônio Lopes dos Santos *Dicionário online Caldas Aulete*. Lexikon Editora Digital Ltda. Disponível em: www.aulete.com.br. Acesso em: set. 2019.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 3. ed. rev. e aum. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972.
- CHEVALIER, Jean.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva et al. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas lingüístico do Brasil: questionário 2001*. Londrina: UEL, 2001.
- COSERIU, Eugenio Sistema, norma y habla. In: *Teoría del lenguaje y linguística general*. 3. ed. rev. e corrigida. Madri: Gredos, 1979, p. 11 a 113.
- CRISTIANINI, Adriana. Cristina *Atlas semântico-lexical da Região do Grande ABC*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-28012008-115533/pt-br.php>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- CRISTIANINI, Adriana. Cristina Sociogeolinguística: uma abordagem para o estudo do léxico. In: SANTOS, I. P.; CRISTIANINI, A. C. *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012a, p. 21-32.
- CRISTIANINI, Adriana. C. Pesquisas Sociogeolinguísticas e a variável faixa etária em estudos no estado de São Paulo. *Domínios de Lingu@gem*,

v. 6, n. 1, p. 516-527, 3 jul. 2012b. Dispo-nível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14884/9618>. Acesso em: 10 out. 2020.

CRISTIANINI, Adriana. Cristina; ENCARNAÇÃO, Marcia. Regina Teixeira da A contribuição dos estudos sociogeolinguísticos para a escolha lexical na recepção e produção de textos orais e escritos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, XII, 2008, Rio de Janeiro.

Livro dos Mini cursos - Cadernos do CNFL. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2009. v. XII. p. 10-17.

CUNHA, Antonio. Geraldo da *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Lexikon, 2015.

ENCARNAÇÃO, Marcia. Regina Teixeira da *Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba: municípios do Litoral Norte de São Paulo*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18102010-144550/pt-br.php>. Acesso em: 5 nov. 2020.

FERNANDES, Cleudemar Alves *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. Ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA. Volume II – Brasil. Lisboa: Editorial Enciclopédia, 1964.

HOUAISS, Antonio *Houaiss eletrônico*. Versão monousuário 2009.8. 1 CD-ROM. São Paulo: Objetiva, 2014.

IORDAN, Iorgu. *Introdução à linguística românica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

LEACH, Maria *Dictionary of folklore, mythology and legend*. Nova York: Funk & Wagnalls, 1950.

MARTIN, Robert. *Pour une logique du sens*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

POTTIER, Bernard. *Théorie et analyse en linguistique*. Paris: Hachette, 1987.

RASTIER, François. *Sémantique interpretative*. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

SANTOS, Irenilde P. dos; CRISTIANINI, A.C. (Orgs.) *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012.

SANTOS, Irenilde P. dos Proposta de análise do aspecto semântico-lexical em atlas linguísticos regionais brasileiros. In: Cunha, Cláudia de Souza (Org.). *Estudos geo-sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ: Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2006, p.83-97).

SANTOS, Irenilde P. dos Geolinguística e práticas discursivas: o léxico. In: LIMA-HERNANDES, M.C.; MARÇALO, M.J.; MICHELETTI, G.; MARTIN, V.L. DE R. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, 2008, p. 1-17.

SANTOS, Irenilde P. dos O léxico paulistano no contexto da lusofonia. In: Colóquio Anual da Lusofonia, 8, Bragança. *Atas/Anais Bragança, Portugal*, 2009a, p. 205-215.

SANTOS, Irenilde P. dos Memória coletiva, Geolinguística e relações textuais-discursivas. In: SANTOS, João Bosco Cabral (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursos contemporâneos*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009b, p. 213-224.

SANTOS, Irenilde P. dos Geolinguística e atividade discursiva: contribuição para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: cultura e identidade nacional*. São Paulo: IP-PUC; EDUC, 2010, P. 319-328.

SANTOS, Irenilde P. dos. Geolinguística e interação face a face: um diálogo possível. In: Santos, Irenilde Pereira dos Santos; CRISTIANINI, Adriana Cristina (Orgs.) In: *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012a.

SANTOS, Irenilde P. dos. O português falado no Estado de São Paulo: dois atlas semântico-lexicais. In: *Letra Magna*. Ano 8, n. 15, 2º semestre de 2012b, p. 1-16.

SANTOS, Milton *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SOARES, Rita de Cassia. da Silva. *Atlas semântico-lexical da Região Norte do Alto Tietê (Renat)*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-09012013-113318/pt-br.php>. Acesso em: 5 nov. 2020.



TAGARELA, FALADOR E PAPAGAIO: LINGUAGEM E INTERAÇÃO NAS VARIAÇÕES DO PORTUGUÊS

Rita de Cássia da Silva Soares (USP e FAG)

Assim, a polissemia e a contradição estão intrinsecamente ligadas à descrição linguística.” (Teun A. Van Dijk, 2012)

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que não exista tarefa mais importante ao professor de Língua Portuguesa do que conduzir os alunos a compreenderem a língua natural como um fenômeno heterogêneo e variável no tempo e no espaço. Isso promove a desmistificação do uso da língua como algo estático e sem evolução, pois a variedade linguística dos sujeitos da região da grande São Paulo e os fatores sociais, culturais e discursivos que influenciam essa variação, bem como essa variedade podem servir para o ensino de Língua Portuguesa de modo mais plural e menos preconceituoso.

A linguagem é instrumento de persuasão e de argumentação. Esses sujeitos que foram entrevistados pertencem a uma comunidade linguística, a linguagem desses sujeitos reflete e refrata suas preferências, escolhas, opiniões, crenças, valores, ideologias sobre um determinado assunto ou objeto. Eles, também, recorrem a uma memória discursiva, que faz parte do interdiscurso. As variações realizam-se influenciadas por aspectos de ordem diversa, entre eles, o espaço geográfico pode orientar o modo como um objeto será nomeado.

Crê-se que a linguagem não serve apenas para transmitir informação, mas, principalmente, para influenciar, seduzir, emocionar, suscitar estados de alma ou paixões e provocar uma ação, pois a linguagem não é um fenômeno isolado. Assim pretende-se demonstrar a criatividade e a variação linguística dos sujeitos da região da grande São Paulo. Os exemplos foram retirados do Atlas Semântico-Lexical da Região Norte do Alto Tietê (ReNAT) - São Paulo (2012). Esse foi desenvolvido em cinco municípios do Estado de São Paulo, Brasil.

Espera-se que esse trabalho apresente, em linhas gerais, algumas tendências e perspectivas desses estudos na atualidade e, dessa forma, almeja-se contribuir para uma reflexão no que se refere ao desenvolvimento de materiais e metodologias pedagógicas que auxiliem no ensino-aprendizagem das variantes encontradas no falar dos brasileiros, sobretudo nas aulas de ensino de Língua Portuguesa.

A fundamentação teórica segue os preceitos teóricos das linhas de pesquisas as quais se apresentam para o estudo e aperfeiçoamento dos aspectos intra e extralinguísticos. Assim, a partir da variação linguística, imanente a qualquer língua natural, será possível apresentar um arcabouço teórico que suporte e embase as pesquisas realizadas e ou desenvolvidas na área.

2. AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As variações diatópicas têm sido objeto de estudos científicos na área da Dialetoologia e da Geolinguística, sobretudo na elaboração de atlas linguístico. Para a análise dos itens lexicais, utilizou-se os conceitos de Coseriu (1982) sobre os três níveis de atualização da língua: sistema, norma e fala, bem como os estudos em Sociogeolinguística desenvolvidos por Santos (2012).

Toda comunidade comporta características e especificidades linguísticas, denotando a identidade histórica e cultural dos sujeitos que se desenvolve sobretudo nos momentos de interação, por isso também recorreu-se à Sociolinguística Interacional de Blom e Gumperz (2002). Com a análise de um Atlas Semântico-Lexical, mostrar-se-á que os itens lexicais proferidos pelos sujeitos são selecionados a partir do conhecimento de mundo enraigado na memória discursiva desses sujeitos. São, portanto, informações adquiridas no seio da comunidade linguística na qual estão inseridos; isso decorre de um processo natural e constante de interação social, histórica e linguística.

Estudos que visam a um conhecimento mais específico das variações linguísticas e a uma aproximação com os integrantes dos variados grupos sociais têm permitido que se obtenha um considerável volume de dados a serem utilizados, entre outros, por estudiosos da área da educação para aprimoramento de seus conhecimentos e de suas práticas dentro da realidade linguística reveste o falar do Português Brasileiro. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, várias são as passagens nos documentos oficiais norteadores da educação brasileira a enfatizarem a importância dos educandos conhecerem e valorizarem a pluralidade do patrimônio sociocultural e linguístico de nossa nação.

No texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propõe-se que as escolas organizem o ensino para que os alunos saibam “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua”.

Nos PCN afirma-se que:

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala.

Esses excertos dos PCN são exemplos das diversas passagens que explicitam a impossibilidade de um ensino que desconsidere a multiplicidade cultural como característica marcante em nosso País, por isso acredita-se que pesquisas nas áreas da Linguística e da Educação, em especial aqueles que enfocam o aspecto lexical da língua e as possibilidades de sua aplicabilidade possam contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

É de conhecimento de todos que uma língua natural não se atém a um sistema de signos e leis combinatórias, cujo desígnio único é a comunicação. Verdadeiramente, uma língua natural se estabelece principalmente como meio do qual se servem os membros de grupos sociais, em suas relações interacionais.

Os sujeitos de uma comunidade linguística precisam dominar a linguagem para ter uma participação ativa na sociedade.

3. O CORPUS, A METODOLOGIA E A INTERAÇÃO

A Língua Portuguesa é uma das cinco línguas mais faladas no mundo. No Brasil, apesar de se falar, oficialmente, apenas uma língua oral, verifica-se uma grande diversidade linguística ao observar o território. Todos os sujeitos, desde o nascimento, aprendem naturalmente a língua, em contato com a família e com o grupo social no qual está inserido.

Ao fazer uso da língua, o sujeito faz escolhas dentre os saberes que têm sobre a língua, sobre o assunto, sobre o interlocutor. A diversidade, contudo, não prejudica o caráter de unidade da língua, ou seja, pode-se

dizer que, apesar de ser a mesma, a língua apresenta variações de região para região, de pessoa para pessoa, dependendo da formalidade entre os falantes, da faixa etária, da classe social, do grau de escolaridade, do gênero, das profissões, dos círculos sociais. Além da variação de aspecto semântico-lexical, ou seja, da escolha lexical feita pelo sujeito para nomear a realidade à sua volta, a diversidade também se expressa nos aspectos fonético-fonológico, morfossintático e discursivo.

No que se refere a essa temática, os documentos oficiais de diretrizes da educação brasileira, entre eles os PCN, orientam as escolas a organizarem atividades de ensino que levem os alunos a “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua”.

Estudos linguísticos e observações no contexto escolar fornecem subsídios para uma melhor interpretação do caráter multidialetal da língua e para o aprimoramento do ensino-aprendizagem. Acredita-se que cabe ao professor de língua materna o papel principal no que se refere ao ensino das variações linguísticas. Esse sujeito torna-se responsável nesse processo de ensino-aprendizagem sobretudo quando, de maneira consciente, leciona para a diminuição do preconceito linguístico.

Os atlas semântico-lexicais regionais fornecem um repositório de itens lexicais relevantes que pode subsidiar os docentes de Língua Portuguesa, sobretudo da Educação Básica.

O atlas semântico-lexical, que serviu de aporte para esse trabalho, foi elaborado por meio de pesquisa acurada em cidades/pontos que pertencem à RMSP, localidades muito populosas do estado de São Paulo. De modo breve, descrever-se-á como o atlas foi produzido.

A coleta de informações para o atlas foi feita *in loco*, o pesquisador ouviu e registrou o falar apresentado nas respostas, denotando a realidade linguística dos sujeitos de cinco municípios. Para essa elaboração, seguiu-se as orientações da Geolinguística, constituída pela utilização e aplicação de um questionário a um grupo de sujeitos com características específicas, numa rede de pontos, em que os resultados são apresentados em gráficos, tabelas e cartogramas associados a uma interpretação das

variáveis sociais, quais sejam, gênero, faixa etária e escolaridade. Essas foram tomadas da Sociolinguística e foram utilizadas para balizar e validar os resultados quantitativos.

A Geolinguística é composta por quatro etapas metodológicas, são elas: o estudo da região, a coleta do material, que se realiza mediante pesquisa; o registro do material em cartogramas, o estudo e a interpretação desse material. A descrição dos dados fundamentou-se na teoria da Linguística Estatística de Muller (1968), sobretudo quando o autor se refere às noções de frequência absoluta e relativa. Assim, a partir dessas noções pode-se construir os gráficos e as tabelas para apresentar os resultados.

Para a determinação da rede de pontos e do número de sujeitos da pesquisa, teve-se que considerar alguns fatores, tais como: a extensão territorial, a densidade demográfica e as características dos municípios.

Ao estudar a história dos cinco municípios, verificou-se que uns eram estritamente urbanos, outros rurais e ainda havia um, Guarulhos, que se constituía de duas zonas: rural e urbana. Questionou-se quantos pontos comporiam a rede e se essa conteria uma quantidade ideal para a pesquisa. Nogueira e Isquerdo (*apud* AGUILERA, 2005, p.243) relatam que

No projeto de um atlas linguístico, a escolha da rede de localidades onde se realizam os inquéritos reveste-se de grande responsabilidade para os investigadores, pois, da seleção adequada dos pontos de inquérito dependerá boa parte do êxito dos resultados a serem alcançados.

O termo *inquérito* é utilizado pelo Comitê do Projeto ALib desde o início das pesquisas, na verdade, esse termo corrente na obra de Silva Neto e Nascentes, é empregado pela grande maioria dos pesquisadores de Geolinguística. Entretanto, na Universidade de São Paulo, a Profa. Irenilde Pererira dos Santos, considerando a natureza da interação subjacente à aplicação do questionário, substituiu-o por *entrevista* e denominou informante de *sujeito*. Este último pode ser visto no seguinte fragmento em que informa sobre a aplicação do questionário – “[...] a coleta induzida repousa em um instrumento preparado minuciosamente pela equipe de pesquisado-

res, a ser aplicado a todos os sujeitos.” (SANTOS, 2009, p. 183). A partir de então, o termo *sujeito* foi usado não apenas na disciplina “Tópicos de Dialetoologia e Geolinguística I”, sob responsabilidade de Profa. Irenilde, como continua a ser usado no âmbito no GPDG/USP, em trabalhos apresentados e em artigos publicados.

Acredita-se que durante a entrevista o que emerge são respostas oriundas da interação entre os sujeitos, e estes são ativos nesse momento, contribuindo para a composição do léxico de uma comunidade de fala, como afirmam Soares e Cavalcante (2012, p. 53): “Em toda atividade social há produção de sentidos, porque ao sujeito é cobrado o ato de compreender, argumentar, avaliar e agir de modo que exerça sua função social e ideológica.”

Sabe-se que outros fatores deveriam ser considerados, tais como os aspectos históricos, sociais, culturais, demográficos e a extensão da área de cada município. E foi justamente esses dois últimos fatores que mais nos instigaram a refletir sobre a determinação dos pontos e sobre a seleção dos sujeitos, pois os aspectos demográficos dos cinco municípios diferem muito em suas proporções.

A pesquisa foi composta por uma rede de seis pontos, conforme representado junto com as siglas expostas no quadro 1, para indicar o ponto/localidade em cada município.

Quadro 1: Delimitação da rede de pontos

PONTOS	SIGLAS
Guarulhos Zona Urbana	GRS-ZU
Guarulhos Zona Rural	GRS-ZR
Arujá	ARJ
Santa Isabel	SI
Nazaré Paulista	NP
Mairiporã	MAI

Fonte: SOARES,2012

Postulou-se que o número de sujeitos que foi entrevistado demonstrou a variedade linguística dos municípios. Outras variáveis sociais também foram consideradas para determinar o perfil dos sujeitos, tais como gênero, faixa etária e escolaridade. Blom e Gumperz (*in*: RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 61), relatam que é muito importante que o sujeito seja da comunidade objeto da pesquisa:

Uma vez que diferentes significados sociais associados ao dialeto são regulares e persistentes, eles devem, de alguma forma, ser reforçados pelo padrão dos laços sociais. Essa relação pode ser mais bem descrita se consideramos o sistema socioecológico que dá base à comunidade. Há uma correlação entre a origem regional de uma pessoa, seu grupo de referência e o nicho que ela ocupa nesse sistema.

Para o atlas, selecionou-se sujeitos da primeira (18 a 30 anos) e a última (50 a 65 anos) faixas etárias, dentre as quatro determinadas pelo Projeto ALiB. Acreditou-se que com esse recorte em duas faixas etárias, distantes no que concerne ao tempo de vida dos sujeitos, poderia ter uma amostragem qualitativa da variação léxica da região.

Para continuar estabelecendo o perfil dos sujeitos, procurou-se seguir as variáveis sociais previstas no Projeto ALiB e adequá-las às características encontradas na descrição populacional dos sujeitos da região. Cada sujeito deveria ter nascido no município ou habitá-lo há pelo menos dois terços da vida e ser filho de pais nascidos ou moradores no município, preferencialmente.

Para a pesquisa, foram consideradas as variáveis sociais diagenérica e diageracional, ou seja, foram entrevistados sujeitos de ambos os gêneros, um homem e uma mulher, e, em cada ponto/localidade, a pesquisa foi desenvolvida com sujeitos de ambas faixas etárias.

Os resultados, as respostas dos sujeitos para cada uma das 232 questões foram apresentadas em gráficos tabelas e cartogramas. A adoção do termo cartograma, deve-se ao fato de acreditar-se que esse tipo de representação está associado mais às informações que serão mostradas,

do que aos limites precisos de coordenadas geográficas (SANCHEZ *apud* CRISTIANINI, 2007).

Como mencionado, o termo sujeito será utilizado sempre que se referir àqueles que estarão envolvidos no processo de interação comunicativa durante as entrevistas. E para a clareza e reconhecimento desses sujeitos e de suas funções sociais, distinguir-se-á em *sujeito-entrevistador* e *sujeito-entrevistado*, não obstante aos termos até o momento utilizados pelos pesquisadores geolinguísticos, a distinção é fruto de reflexão apresentada por Soares em 2009¹, diante do fato de que o contexto influencia no uso linguístico do sujeito, pois este se encontra numa situação comunicativa específica.

Soares (2009) afirma que “Cada um desses sujeitos – o entrevistado e o entrevistador – exerce uma função social específica, portanto com papéis discursivos determinados”. Logo, o gênero entrevista tal como outros gêneros, abarca características linguísticas e sociais próprias, determinando uma função aos sujeitos que dele participam e interagem. Recorremos à Koch (1998, p.110) para ratificar essa explicação sobre o porquê da escolha de identificar esses sujeitos como sujeito-entrevistado e sujeito-entrevistador, segue: “É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de **constituição das identidades, de representação de papéis**², de negociação de sentidos.” Como é possível observar, no momento da comunicação, os sujeitos constituem sua identidade e representam papéis. Esses elementos são próprios do processo de interação.

Nos itens lexicais que foram as respostas ao Questionário Semântico Lexical - QSL, os sujeitos que os proferiram estavam numa condição social específica, eles eram os “sujeitos-entrevistados” dos quais se esperavam respostas às questões feitas pelo “sujeito-entrevistador”. Será uma situação comunicativa específica, num momento em que havia interação face a face. Esse momento sugere que os sujeitos façam ajustes ao contexto e à fala do

¹ In: A pesquisa Geolinguística e uma proposta de análise discursiva da lexia sovina. III Seminário Internacional de Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul. Ago.2009.

² Grifo nosso.

outro, esses ajustes não são planejados, pois a espontaneidade é uma característica da fala, como afirma Koch (1998, p. 68): “[...] o texto falado emerge no próprio momento da interação: ele é seu próprio rascunho”.

Ainda assim, os sujeitos preservam sua história e expressam na língua suas crenças e valores, porque esses ajustes linguísticos refletem a influência social que os sujeitos sofreram ao longo de suas vidas. A autora ainda afirma que não se pode mais pensar a língua como “[...] um conjunto de enunciados virtuais cujo ‘significado’ é determinado fora de qualquer contexto.” (KOCH, 1998, p. 68).

Então, no momento de coleta de dados, o sujeito-entrevistador encontra-se sobredeterminado, numa função específica e própria do gênero: aquele que faz as perguntas; enquanto o sujeito-entrevistado também exerce uma função determinada: aquele que responde às questões. Tem-se a descrição de uma relação simétrica entre ambos, ou seja, há um equilíbrio, assinalando que a interação será mediada por uma semi-espontaneidade. Todavia, essa descrição não é completa e, por vezes, redutora, pois os sujeitos envolvidos no processo de interação comunicativa apresentam mais do que itens lexicais como respostas para as perguntas, eles demonstram sua formação sócio-histórica, na qual a subjetividade de ambos emerge e se interrelaciona em meio à interação.

O sujeito-entrevistador, nessa relação intersubjetiva, registra não só a escolha do item lexical do sujeito-entrevistado, mas toda a experiência, as crenças, os valores sociais e históricos abarcados por ele no seio de uma comunidade de fala, no momento da entrevista, como nos relata Santos (2012, p. 40-41),

[...] a entrevista revela não apenas a opção lexical de sujeitos-entrevistados do ponto de vista diatópico, como deixa entrever elementos do contexto sócio-histórico. Assim, ao lado da variação diatópica, a entrevista desvela elementos da relação intersubjetiva.

Os itens lexicais revelam modos de ser e agir desse sujeito-entrevistado como membro social e histórico da comunidade a qual

pertence. Para Coseriu (1980, p. 91), “[...] a linguagem se apresenta sempre como historicamente determinada como língua (italiano, português, francês, alemão etc); não há falar que não seja falar uma língua.”

As cinco cidades/pontos pertencem à RMSP, são localidades muito populosas do estado de São Paulo. A coleta de informações para o atlas foi feita in loco, a pesquisadora ouviu e registrou o falar apresentado nas respostas, denotando a realidade linguística dos sujeitos dos municípios. A seguir, a imagem com a localização da RMSP, região onde se localizam os cinco municípios.

Cartograma 1: RMSP

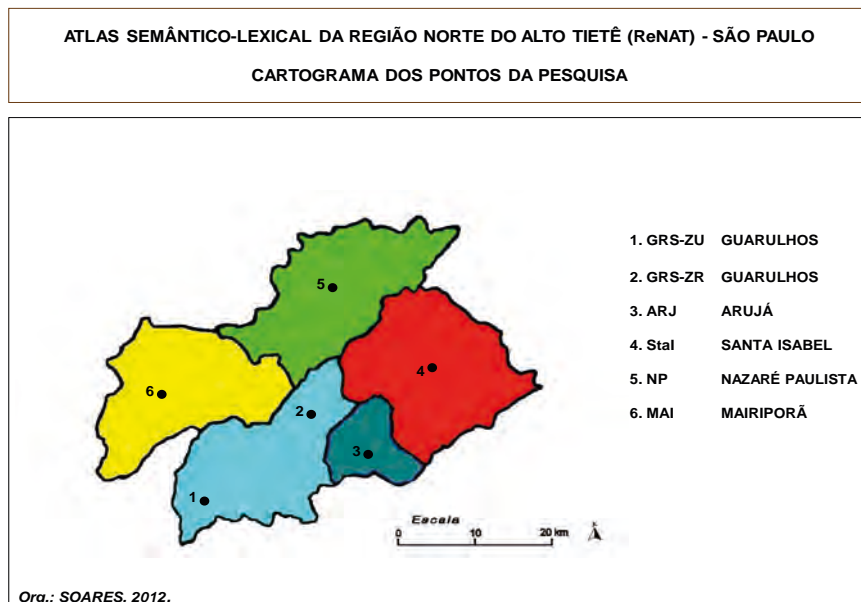


Fonte: IGC, 2010

A área marcada em vermelho representa a RMSP, na qual há 37 municípios mais a capital paulista.

Os cinco municípios e os seis pontos são: Arujá, Mairiporã, Nazaré Paulista e Santa Isabel os quais compuseram um ponto/localidade, e o município de Guarulhos com dois pontos/localidades conforme pode ser observado no cartograma 2.

Cartograma 2: Os cinco municípios, com os seis pontos.



Fonte: SOARES, 2012

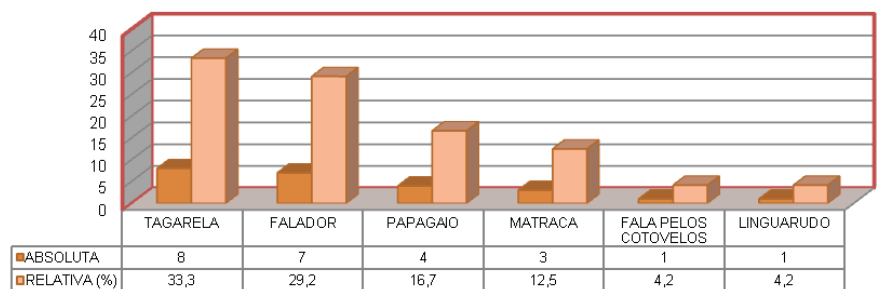
4. ANÁLISE: OS ITENS LEXICAIS, A VARIAÇÃO E O ENSINO

Nesse texto, foi abordado somente os itens lexicais, são as respostas de uma das 232 questões aplicadas aos sujeitos-entrevistados do Atlas Semântico-Lexical da Região Norte do Alto Tietê (ReNAT)-São Paulo (2012), a questão selecionada foi a de número 136 do QSL: “... A pessoa que fala demais? ”.

A seguir, o gráfico no qual é possível observar o registro das respostas:

Gráfico 1: Frequência/questão 136 - TAGARELA

QUESTÃO 136: “... a pessoa que fala demais?”



Fonte: SOARES, 2012

Registraram-se seis respostas diferentes. Entre elas, as duas de maior incidência tiveram um número de ocorrências muito próximo e ambas não constituem norma da região devido ao índice de frequência relativa ser menor que 50%. Esses dois itens lexicais são: “tagarela” com oito ocorrências e 33,3% de frequência relativa, e “falador” com sete ocorrências e 29,2% de frequência relativa.

Outros quatro itens lexicais foram registrados: “papagaio” com quatro ocorrências, “matraca” com três ocorrências; “fala pelos cotovelos” e “linguarudo” com apenas uma ocorrência, como pode ser observado no gráfico.

A faixa etária 1 (18 a 30 anos) contribuiu para o resultado nessa questão, foram seis ocorrências para o item lexical “tagarela” nessa faixa etária e somente duas ocorrências na faixa etária 2 (50 a 60) anos. Entretanto, no ponto ARJ, esse item lexical não foi mencionado.

No quadro 2, pode-se observar a origem, localidade, de cada resposta e, ainda, identificar a faixa etária e o gênero dos sujeitos-entrevistados:

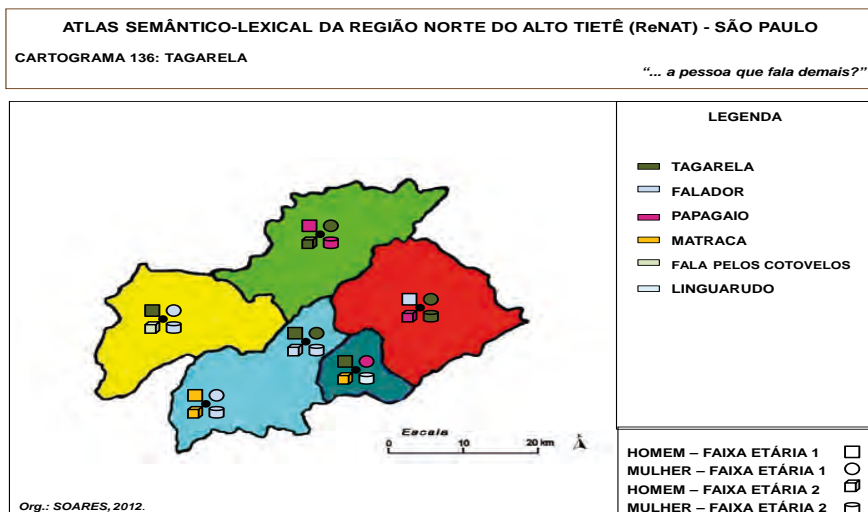
Quadro 2: Itens lexicais, respostas à questão 136 do QSL

PONTOS	S.M.F.E.1	S.F.F.E.1	S.M.F.E.2	S.F.F.E.2	2ª RESPOSTA
GUARULHOS 1	MATRACA	FALADEIRA	MATRACA	FALADEIRA	S.M.F.E.1 BOCA ABERTA, FOFOQUEIRA
GUARULHOS 2	TAGARELA	TAGARELA	FALADOR	FALADEIRA	
ARUJA 3	TAGARELA	PAPAGAIO	MATRACA	LINGUARUDA	S.F.F.E.1 TAGARELA
SANTA ISABEL 4	FALADEIRA	TAGARELA	PAPAGAIO	TAGARELA	
NAZARÉ PAULISTA 5	PAPAGAIO	TAGARELA	TAGARELA	PAPAGAIO	S.F.F.E.2 MARITACA
MAIRIPORÃ 6	TAGARELA	FALADEIRA	FALA PELOS COTOVELOS	FALADEIRA	

Fonte: SOARES, 2012

Conforme mencionado, para cada questão foi elaborado um cartograma, a seguir o cartograma 3 referente à questão 136:

Cartograma 3: Questão 136 do Atlas ReNAT.



Fonte: SOARES, 2012

Dada a diversidade das respostas a uma única questão, buscou-se o significado no Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2015), os significados estão no quadro 3:

Quadro 3: Itens lexicais e os significados

ITEM LEXICAL	SIGNIFICADO
TAGARELA	- Que ou quem fala muito, quem faz fofoca ou é indiscreto. TAGARELAR – Falar em excesso, matraquear.
FALADOR	– Que fala muito. Que é indiscreto, maledicente.
PAPAGAIO	– Denominação de diversas aves (...) de plumagem verde, algumas com a capacidade de imitar a voz humana. Fig. Quem é tagarela.
MATRACA	– Instrumento de percussão próprio da Semana Santa. Fig. Quem fala sem parar. MATRAQUEAR – Tocar matraca, tagarelar.
LINGUARUDO	– Que ou quem fala demais ou é mexeriqueiro. (MEXERIQUEIRO – Que ou quem gosta de fazer mexericos, fofoqueiro.
FALA PELOS COTOVELOS	Não há aceção no dicionário

Fonte: Quadro elaborado pela autora

É possível observar que os cinco itens lexicais mencionados pelos sujeitos-entrevistados como primeira resposta conduzem ao mesmo significado. Temos ainda uma expressão que, no dicionário citado, não há a aceção.

As respostas conduzem ao diverso universo das variações lexicais, pois para uma pergunta, foram seis respostas e, ao consultar um dicionário, identificou-se o mesmo significado e uso.

Quanto à estrutura, a forma como a questão foi construída, é importante ressaltar que conduz o sujeito a uma possível resposta, pois o advérbio de intensidade sugere isso: "... a pessoa que fala demais?"

A – fala muito – quantidade

B – fala o que não é adequado, necessário, verdadeiro – qualidade

Acredita-se que existe um fator para a ocorrência da diversidade linguística nas respostas aos questionários, pois de acordo com a metodologia utilizada para as entrevistas, os sujeitos-entrevistados são questionados individualmente. Portanto cada um responde a questão num momento e numa situação específica.

Os contextos são diferentes, além disso, cada sujeito ao expressar sua resposta manifesta seu conhecimento e este está associado à sua história e seus valores. Sabe-se que as variações nos Atlas Linguísticos emergem, em grande parte, da interação social e essa advém da linguagem, gerando um processo constitutivo de sentidos.

A significação é o resultado de diversos fatores internos, que estão ligados ao sistema linguístico, mas o **valor semântico** integral do signo só pode ser compreendido devido a fatores externos ao próprio sistema.

A diversidade linguística e a heterogeneidade na linguagem marcam os itens lexicais registrados no atlas e, os itens lexicais expostos nesse texto mostram que os sujeitos recorrem a uma memória discursiva, que faz parte do interdiscurso. Segundo Koch (1982, p.111): "A própria individualidade de uma língua, dentro dum conjunto de falares afins, chega

desse modo a ser definida segundo os diferentes momentos de equilíbrio na tensão entre inovação e conservação...”

As palavras, os sujeitos e os sentidos estão a serviço da comunicação e carregam historicidade, segundo Eni Orlandi (2005, p.12):

[...] as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos [...] No funcionamento da linguagem, que põe em relação os sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e da produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação, de subjetivação, de construção da realidade [...] o discurso é efeito de sentido entre interlocutores.

As condições de produção do discurso, nesse caso o momento da entrevista, compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a **memória** faz parte da produção do discurso.

Nesse ponto, deve-se esclarecer que as condições de produção de um discurso se faz em sentido estrito, que são as circunstâncias da enunciação ou o contexto; e em sentido amplo, que se refere às condições de produção que incluem o contexto sócio histórico, ideológico dos sujeitos.

As diversas atualizações discursivas no que se refere aos significados só ocorrem porque fazem parte da memória lexical do falante (POTTIER, 1975, p. 27). Quanto à relação entre léxico e o discurso, Nunes (2001, p. 152) define que a descrição linguística da palavra é um fato social, como é possível ler em:

O fato lexical é um fato social e, assim sendo, está sujeito às forças sociais, que permeiam as relações entre os sujeitos. Na articulação com o discurso, a descrição linguística atenta para esse fato, levando em consideração que as mesmas palavras podem ter sentidos diferentes, conforme as posições sustentadas pelos sujeitos.

Ainda na perspectiva discursiva, Nunes (2006, p. 156), afirma que “...a abordagem do campo lexical pressupõe a existência da polissemia, das contradições, das ambiguidades, dos efeitos de sustentação e de silenciamento, enfim, de tudo aquilo que caracteriza o campo lexical como uma série de fatos sociais.”; corroborando para o pressuposto de que as respostas dos sujeitos-entrevistados não são itens lexicais isolados, mas contextualizados na e pela linguagem e história desses.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a palavra descontextualizada não tem significado: é sua relação com o que lhe exterior que permite ao homem reconhecer, identificar e utilizá-la em **contextos** diversos (CHARAUDEAU, 2014).

A linguagem é orientada pela visão do mundo, expressa emoções, ideias, propósitos, desejos norteados pela realidade social, histórica e cultural do sujeito (SANTOS, 2012). Esse sujeito faz escolhas que, segundo ele e o momento de produção discursiva, são mais apropriados, o que demonstra que não há neutralidade nas respostas e/ou itens lexicais (SOARES, 2012).

Essas palavras refletem a história dos sujeitos, seus valores e suas crenças confirmando que para a expressão da linguagem são exigidos fatores internos e estes estão associados a fatores externos à linguagem.

No espaço físico (variação diatópica) há, portanto, sujeitos que exercem uma atividade discursiva. Esses sujeitos estão inseridos numa comunidade linguística (variação social) e produzem discursos que refletem sentimentos, crenças e valores relacionados num dito sócio-histórico, caracterizando-se num saber-dizer-fazer discursivo. Cada comunidade comporta características e especificidades linguísticas, denotando a identidade histórica e cultural dos sujeitos que se desenvolve, sobretudo nos momentos de interação.

Conhecer e reconhecer a variedade linguística de uma comunidade de fala poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, pois se o ensino de Língua Portuguesa não for associado a esse contexto tende a se afastar da realidade linguística dos discentes, causando-lhes o desinteresse por aprender.

É oportuno retomar a afirmação feita na Introdução desse texto: *Os sujeitos de uma comunidade linguística precisam dominar a linguagem para ter uma participação ativa na sociedade.*

Essa afirmação é explicitada nos PCN, documento de referência em discussões curriculares, revisão e elaboração de propostas didáticas para o ensino. Além disso, como objetivo primeiro, os PCN preveem a formação do cidadão. Entende-se que ser cidadão é ter condições de participar social e politicamente, exercendo direitos e deveres, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Diante disso, espera-se que o indivíduo se reconheça capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. É no conhecimento e no respeito à diversidade cultural e linguística que se abriga o segredo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o indivíduo possa, realmente, desempenhar de maneira plena sua cidadania.

Ao falar-se em diversidade, é importante destacar que há uma multiplicidade de facetas a serem consideradas, mas é na Linguística que se busca a identidade de cada indivíduo, comunidade, grupo social. É nesse conjunto de condições de uso da língua, que envolve, simultaneamente, o comportamento linguístico e o social, que se pode refletir sobre as variações linguísticas de uma dada língua.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Atlas linguístico do Paraná: gênese e princípios metodológicos. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: EDUEL, 2005. p. 137-176.
- BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011
- BLOM, Jan-Petter.; GUMPERZ, John. J. *O significado social na estrutura linguística alternância de códigos na Noruega*. In: RIBEIRO, Branca. T; GARCEZ, Pedro. M (Org.) *Socilinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 13-20.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2014.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. *Atlas linguístico do Brasil: Questionários*. Londrina: Editora da UEL, 2001.
- COSERIU, Eugeniu. *Lições de Linguística Geral*. Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Atlas Semântico-Lexical da Região do Grande ABC*. São Paulo, 2007, 3v. (Tese de Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) FFLCH – USP.
- DIJK, Teun A. Van. *Discurso e Contexto. Uma abordagem sociocognitiva*. Trad. De Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades: Arujá, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Mairiporã, Santa Isabel, Nazaré Paulista*. 2002. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acessos em: fev. mar. abr. 2009; ago. set. 2010.
- IGC – Instituto Geográfico e Cartográfico de São Paulo. *Quadro do desmembramento territorial administrativo dos municípios paulistas*. São Paulo: IGC, 1998, p. 64-70.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998 (Coleção Repensando a Língua).

LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Org.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

LARA, Gláucia Muniz; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander (Org.). *Análises do Discurso Hoje*. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MULLER, Charles. *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Paris: Hachette, 1977.

NASCENTES, Antenor. *O Linguajar Carioca*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edição da Organização Simões, 1953.

NUNES, José Horta. *Lexicologia e Lexicografia*. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mónica (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006, p. 147-165.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6ed. Campinas: Pontes, 2005.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação. MEC. Brasília, 1996. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

PEDRO, Emília Ribeiro. *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Portugal: Editorial Caminho S.A. 1997.

POTTIER, Bernard. *Estruturas Linguísticas do Português*. 3 ed. Trad. Albert Audubert, Cidmar Teodoro Pais. Rio de Janeiro: Difel, 1975.

SANTOS, Irenilde Pereira dos; CRISTIANINI, Adriana Cristina. (Org.) *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2012.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. A variação lexical em atlas linguísticos paulistas: considerações em torno de “chuva”. In: *SILEL*. Uberlândia, 2011. *Anais...* CD Rom. Uberlândia: UFU, 2011a. v2.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Geolinguística, Análise do Discurso e Semântica interpretativa: diálogo possível. In: *Seminário Internacional de Linguística: Gênero e Memória*. IV, São Paulo, 2001. *Anais...* CD Rom. São Paulo: Terracota, 2011b. p. 529-545.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Discurso e espaço: reflexões. In: ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. *Texto, discurso e suas práticas*. São Paulo: Terracota, 2009a, p. 49-60.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, 1).

SILVA NETO, Serafim da. *Guia para Estudos Dialectológicos*. Florianópolis: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1955.

SOARES, Rita de Cássia da Silva; CAVALCANTE, Marcelo Cesar. Variação linguística e interação discursiva: um encontro possível. In: SANTOS, Irenilde Pereira dos; CRISTIANINI, Adriana Cristina. (Org.) *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2012.

SOARES, Rita de Cássia da Silva. Atlas Semântico-Lexical da Região Norte do Alto Tietê (ReNAT) – São Paulo. São Paulo, 2012, 3v. (Tese de Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) FFLCH – USP.

SOARES, Rita de Cássia da Silva. *Manifestações da variação diatópica na Vila de Nossa Senhora da Conceição dos Guarulhos: enfoque semântico-lexical*. In.: Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL, Madri, jun. 2011.

SOARES, Rita de Cássia da Silva. *A pesquisa Geolinguística e uma proposta de análise discursiva da lexia sovina*. In: III Seminário Internacional de Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, ago. 2009. *Anais...* CD Rom.



ESCOLHAS LEXICAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: ANSEIOS E POSSIBILIDADES

Selma Sueli Santos Guimarães (UFU)

1. INTRODUÇÃO

E vi a Via-Láctea ardente...
Vi comunhões... capelas... véus...
Súbito... alucinadamente...
Vi carros triunfais... troféus...
Pérolas grandes como a lua...
Eu vi os céus! Eu vi os céus!

(Manuel Bandeira)

Para este estudo, que objetiva apresentar possíveis aplicações das pesquisas sobre a variação lexical em aulas de Língua Portuguesa, tomou-se como objeto de análise a questão de nº 32 do Questionário Semântico-Lexical, utilizado no Atlas Linguístico do Paraná - ALPR, qual seja, – “*Em noite bem estrelada, como se chama aquele espaço cheio de estrelas, até esbranquiçado, que fica bem no meio do céu?*”. Essa questão está incluída

no domínio “Natureza, fenômenos atmosféricos, astros, tempo, etc.” e deu origem a dois cartogramas: o cartograma 16 “Caminho de São Tiago” (via-láctea) e o cartograma 17 “Via-Láctea (outras designações)”. Foram examinados os itens lexicais utilizados pelos sujeitos em suas respostas, transcritas por Aguilera, autora do ALPR, bem como as notas relativas aos cartogramas e as observações da autora. De acordo com o exposto por Aguilera (1994, p. 54), os cartogramas 16 e 17 retratam “a variação lexical em torno das denominações populares de via láctea”.

2. ANÁLISE

Entre os vários dicionários consultados, em busca de acepções para Via Láctea, seja do uso do português, seja de astronomia ou do folclore brasileiro, destaca-se, primeiramente, a acepção de um dicionário de astronomia:

galáxia espiral à qual pertence a Terra, de diâmetro igual a 100.000 anos-luz e espessura de 16.000 anos-luz. A faixa luminosa que atravessa o céu e que podemos facilmente observar é o plano horizontal desta espiral. Sua aparência leitosa deu origem ao nome Via-Láctea. Se a observarmos com um binóculo, este aspecto leitoso desaparece, surgindo inúmeras estrelas isoladas. Ao telescópio iremos descobrir os aglomerados estelares e as nebulosas que, com o sistema solar, formam o sistema da Via-Láctea, que compreende cerca de 100 bilhões de estrelas. Sua massa total é da ordem de 200 bilhões de massas solares [...] (MOURÃO, 1987, p. 841).

Em Borba (2002), Via Láctea é “nebulosa que aparece à noite como uma grande mancha branca no céu”. Em Ferreira (2009), “nebulosa que forma longa mancha branca no escuro do céu”. Para o verbete Galáxia, Ferreira (2009) aponta:

[Do gr. *galáxia*(*Kyklos*), ‘Via Láctea’.] *Astr.* Sistema estelar ao qual pertencem o Sol, o sistema solar, todas as estrelas visíveis individualmente a olho desarmado, além de milhões de outras estrelas, gás e poeira interestelares, e que visto pela luneta se apresenta ao observador terrestre com uma esteira brilhante, Via Láctea.

As acepções citadas apontam semas inerentes¹ de Via Láctea, dentre os quais se destacam: i) faixa luminosa que atravessa o céu; ii) grande ou longa mancha branca no escuro do céu; iii) com aparência leitosa; iv) sistema formado por estrelas, gás e poeira interestelares; v) semelhante a uma esteira brilhante quando vista pela luneta.

Alguns desses semas apontados se atualizam na fala dos sujeitos-entrevistados no momento em que respondem ao sujeito-entrevistador. Citam-se, na sequência, três sujeitos que mencionam informações semelhantes, em suas respostas, para explicar o aglomerado de estrelas ao qual nomeiam de “Caminho de Santiago” ou “Caminho de São Tiago”:

Ao explicar como era o caminho de São Tiago, disse: “(...) ele dá um vurto branco (as)sim né, qui passa [...]”² (ALPR, ponto 06, sujeito A, cartograma 16)

Depois de concluída a entrevista, na repregunta, ocorreu: “é, esse, essa risca branca dá : : que dá assim de... agora ele tá assim, mai na época memo do sor [= sol], dos dia quente, ele pega reto aqui, né, então chama **camim de Santiágua**”. (ALPR, ponto 14, sujeito B, cartograma 16)

A ocorrência de **caminho de Santiago** deu-se na repregunta, seguida da explicação: “é uma listra branca de noite assim no céu... fica cheinho assim de estrela, fica bem branco, num é toda vida que tem, né”. (ALPR, ponto 38, sujeito A, cartograma 16)

¹ Semas inerentes, segundo Rastier (1996, p. 44), são aqueles que se caracterizam como denotativos, distintivos, definitórios e universais e que se originam no sistema funcional da língua.

² Essa e as outras falas dos sujeitos e observações da autora que serão aqui reproduzidas foram retiradas das notas aos cartogramas 16 e 17 do *Atlas Linguístico do Paraná – ALPR*, nas páginas 54 e 56. Os grifos são da autora do Atlas.

Caldas Aulete (1980), Ferreira (2009) e Mourão (1987) afirmam que Via Láctea também é chamada por Caminho de Santiago, Caminho de São Tiago, Carreira e/ou Carreiro de São Tiago, Estrada de Santiago e Estrada de São Tiago. Paiva (1979, p. 819) assevera que, “com o advento da era cristã, passou a Via Láctea a denominar-se, também, Caminho de S. Tiago, em homenagem ao padroeiro de Compostela (Esp.) e cujo suposto túmulo é, ali, ainda hoje, meta de peregrinações”. Theophilo (2000, p. 24) comenta sobre uma lenda na qual “Carlos Magno, o grande Imperador do Sacro-Império Romano-Germânico, teve um sonho em que lhe foi dito que deveria atingir Compostela, seguindo a Via Láctea até o túmulo do apóstolo Tiago”. Sobre a origem do nome Compostela, Theophilo (2000, p. 23) admite haver duas interpretações: uma viria de “*Campus Stellae*”, ou seja, campo estrelado, devido sua localização ao oeste da Europa, “onde no céu a Via Láctea se sobressai, em uma beleza espetacular para o observador”. A outra interpretação viria de “*Compositum*”, ou seja, “cemitério, pelo fato de ali estar enterrado o apóstolo”. Para Theophilo (2000, p. 24), a primeira versão é a mais evidente, pois acredita que a palavra “*stella*”, que compõe o nome, refere-se “à beleza da Via Láctea ali bem visível a olho nu!”. Diante dessas informações, não causa estranheza, a escolha lexical dos sujeitos-entrevistados. Para eles, “uma listra branca de noite assim no céu... [que] fica cheinho assim de estrela, fica bem branco” é o “caminho de Santiago”. É a formação discursiva na qual se inscrevem esses sujeitos, isto é, o discurso religioso, que lhes permite chamar a Via Láctea por “caminho de Santiago”, é sua memória discursiva que se atualiza no momento da enunciação, pois segundo afirma Courtine (2009, p. 5-6), “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas”. Sabe-se que o Paraná foi colonizado por portugueses, espanhóis e, também, por outros povos europeus, sendo, portanto, influenciado por suas culturas, por seu modo de vida, por suas crenças religiosas. Conforme assegura Aguilera (1996, p. 3-6),

pelo Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494 entre os reis portugueses e espanhóis, é bem provável que o território atual paranaense seria de domínio da Espanha. No entanto, durante os séculos XVI e XVII, sucederam-se, de um lado e de outro, tentativas de posse do território através de missões jesuíticas espanholas e bandeiras paulistas sob as ordens do governo português. [...] [Apenas em 1820 o território ocidental do Paraná passou definitivamente à coroa portuguesa] Em 1829, chegaram a Rio Negro os primeiros colonos alemães [...] Novas levas de imigrantes sucederam-se na década de 50: suíços, alemães, franceses, ingleses e italianos que se fixaram no litoral e nos campos até então desbravados. [...] De 1860 a 1900 estabeleceram-se mais de sessenta colônias com imigrantes poloneses, italianos, alemães, russos alemães, ucranianos, e por último, sírios e libaneses.

Em Cascudo (1972), não se encontra o verbete Via Láctea. Entretanto, para o verbete Carreiro, verifica-se a seguinte definição: “Carreiro-de-santiago é a via-láctea. Todas as almas devem atravessar o carreiro-de-santiago no caminho do céu” (CASCUDO, 1972, p. 249). Considerar a Via Láctea como – um caminho para o céu – é um novo sema aferente³ que se atualiza na fala de alguns sujeitos-entrevistados. Isso fica evidente quando, ao responderem ao sujeito-entrevistador, afirmam:

“(...) conheço mesmo por **caminho do céu, né**”.
(ALPR, ponto 12, sujeito A, cartograma 17)

“que é incariado assim? Nós fala **istrada do céu**”.
(ALPR, ponto 18, sujeito A, cartograma 17)

“a gente fala o **caminho de i(r) pro céu, né?**” (ALPR, ponto 23, sujeito A, cartograma 17)

³ Os semas aferentes são classificados como “conotativos, não distintivos, não definitivos e não universais, provenientes de outros tipos de codificações como normas socializadas e até mesmo idioletais” (RASTIER, 1996, p. 44). É possível dizer, portanto, conforme sugere Santos (2011), que os semas aferentes podem se originar em determinados contextos sócio-históricos, eles podem surgir de valores individuais, de crenças, de lendas e até mesmo de superstições.

“(a)quele lá é, diz que é o **caminho do céu**”. (ALPR, ponto 28, sujeito B, cartograma 17)

Na repergunta ocorreu: “dizem que é o **caminho do céu**”. (ALPR, ponto 53, sujeito A, cartograma 17)

Mota (2012, p. 1), ao se reportar às peregrinações feitas pelos povos aos lugares santos, segundo as tradições religiosas de cada um, afirma que, semelhantemente, os cristãos, em suas peregrinações, deveriam ir a Jerusalém, a Roma ou a Santiago de Compostela. Para Mota (2012, p. 1),

algo da importância libertadora ou iniciática desta peregrinação ecoa nas tradições portuguesas ao cantarem (ou fadarem...) o seguinte provérbio-poema: «S. Tiago de Galiza // É um cavaleiro forte, // Quem ali não for em vida, // Há-de ir lá depois da morte».⁴

Ainda sobre essa peregrinação dos cristãos, Mota (2012, p. 1) assegura:

e de tal modo estava arreigada esta obrigação ou mandamento que se dizia que a Via Láctea era constituída de almas que faziam a peregrinação após a morte, já enquanto estrelas nos seus corpos espirituais. Era boa esta consciência que quase obrigava e propulsionava os que morriam sem lá ter ido a partirem nos seus corpos espirituais e enquanto almas dos “mortos” peregrinarem na Via Láctea. Mas para muitos povos a tradição é que ele era o caminho das almas para chegarem ao outro mundo, ou mesmo os mundos celestiais.

Cascudo (1972, p. 250) faz alusão também ao poeta norte-riograndense, Ábner de Brito, que termina seu poema *Via-Láctea* usando

⁴ Cascudo (1972, p. 249-250) atribui esse poema à J. Leite de Vasconcelos, *Tradições Populares de Portugal*, 25. Porto, 1882. A primeira estrofe desse poema, segundo registra Cascudo (1972, p. 250), é: “S. Tiago de Galiza // Vós sendes tão intresseiro, // Ou em morte ou em vida // Hei-de ir ao vosso mosteiro”.

“a imagem tradicional”: “És por certo o caminho sacrossanto // Aberto em meio do infinito manto, // Por onde o poeta, quando morre, [passa.]. Percebe-se, na fala dos sujeitos-entrevistados, que a Via Láctea é, para eles, lugar de passagem, de transição, é “o **caminho de i(r) pro céu**”. Chevalier e Gheerbrant (2002, p. 953) afirmam que em várias tradições “a Via-Láctea aparece como um local de passagem, de origem divina, unindo os mundos divino e terrestre [...] Marca também uma fronteira entre o mundo do movimento e a imóvel eternidade”.

Fica evidente, na fala desses sujeitos, a atualização do discurso religioso, revelando crenças e valores que os constituem e o lugar sócio-histórico-ideológico de onde enunciam. Outras designações para Via Láctea, apontadas pelos sujeitos, reforçam a presença do discurso religioso em seu discurso, apontando nomes de lugares com cunho religioso e/ou personagens bíblicos. Citam-se, a seguir, alguns exemplos:

“eles falam é : : **caminho** [de] **Nosso Senhor**”. (ALPR, ponto 03, sujeito A, cartograma 17)

Ao se reformular a questão, reforçando-se os semas ‘cortar o céu de fora a fora’, observou: “não, (a)quela lá é **estrada de Roma**”. (ALPR, ponto 07, sujeito A, cartograma 17)

“(a)qui(lo) lá é **caminho de Maria**, né...” (ALPR, ponto 12, sujeito B, cartograma 17)

Vacilou o tempo todo até registrar: “nós fala o **caminho dos anjo**, ma(s) num sei né, num entendo, né”. (ALPR, ponto 17, sujeito B, cartograma 17)

“é **estrada de São Francisco**... aquela **rua do São Francisco** que diz [...] (ALPR, ponto 20, sujeito A, cartograma 17)

“uns fala **caminho de Adão e Eva**, né”. (ALPR, ponto 39, sujeito A, cartograma 17)

“diz que é **carrero de São João Maria**”. (ALPR, ponto 47, sujeito A, cartograma 17)

“ah, tem gente que diz que é : : quando vê (a)quelafaxa de estrela, assim, diz que é **estrada que Deus** cruza, né (...) **estrada que Deus passa**, né”. (ALPR, ponto 56, sujeito B, cartograma 17)

“(...) diz que(e) era **caminho de São Pedro** e tal, que o povo mai antigo falava, né”. (ALPR, ponto 25, sujeito B, cartograma 17)

“falava : : era **caminho de Adão**, parece que era uma coisa assim. Minha mãe falava que dava (a) quele ar assim de fora a fora (...) que era **caminho... é estrada de Adão**”. (ALPR, ponto 24, sujeito B, cartograma 17)

Na fala dos dois últimos sujeitos, além da presença marcante do discurso religioso, revelado no emprego dos nomes bíblicos como São Pedro e Adão, fica perceptível a atribuição do nomear a outras pessoas, aos mais velhos, aos mais antigos. Nomear o fenômeno atmosférico como **estrada** e/ou **caminho** não é um hábito recente, não é novo e vem sendo feito há muito tempo, pois “(...) diz que(e) era **caminho de São Pedro** e tal, que o povo mai antigo falava, né”. Os costumes, as crenças, os valores se atualizam na voz dos sujeitos e revelam o lugar socioideológico de onde enunciam. O enunciado passa de boca em boca, de geração em geração e se atualiza. O último sujeito citado atribui à mãe o costume de nomear Via Láctea **estrada de Adão**. Em sua resposta, ele afirma: “Minha mãe falava que dava (a)quele ar assim de fora a fora (...) que era **caminho... é estrada de Adão**”.

Além de ser “o **caminho de i(r) pro céu**”, a Via Láctea também é, para alguns sujeitos, “constituída de almas que faziam a peregrinação após a morte, já enquanto estrelas nos seus corpos espirituais” (Mota, 2012, p. 1). Isso fica visível quando, em suas respostas, os sujeitos-entrevistados atribuem designações à Via Láctea, tais como:

“num é a **cova do Adom e Eva**?” (ALPR, ponto 01, sujeito B, cartograma 17)

“**cova de Adão e Eva**”. (ALPR, ponto 05, sujeito B, cartograma 17)

Respondeu inicialmente: “(...) eu vô falá, num sei se é verdade, né; diz que aquela é a **cova da Eva**”. Depois de reafirmar sua incerteza da verdade, comentou: “é : : as veiz, né, aparecia (a)quela mancha no céu assim, né, em dois, né; um diz que era a **cova da Eva**, oto [= outro] **do Adão**, né (...) agora num sei se é verdade ou num é, né”. (ALPR, ponto 06, sujeito B, cartograma 17)

Na repergunta, explicou: “é **sepultura de Adão**, assim o povo fala, né”. (ALPR, ponto 15, sujeito A, cartograma 17)

Na revisão final registrou: “**cova de Adão e Eva**”. (ALPR, ponto 29, sujeito B, cartograma 17)

“puis [=pois] é nós... foi a **sepultura de Jesus**” [...]. (ALPR, ponto 59, sujeito A, cartograma 17)

Na repergunta: **caxão de Adão e Eva, de Adão** parece... é o **caxão de Adão**, quano o tempo tá muito limpo, né (...). (ALPR, ponto 39, sujeito B, cartograma 17)

Interessante observar que um dos sujeitos, ao responder ao sujeito-entrevistador, não se refere a nenhuma personagem bíblico, Adão, Eva, ou o próprio Jesus, como fez o sujeito A, do ponto 59. Esse sujeito, ao responder à questão sobre “aquele espaço cheio de estrelas, até esbranquiçado, que fica bem no meio do céu”, revela uma crença ampliada, ao acreditar que na Via Láctea estão “enterradas” todas as pessoas mortas, independentemente de seus atributos cristãos ou galardão próprio, pois, em sua reposta, ele afirma que a Via Láctea é:

“**sepultura de pessoa que morre**”. (ALPR, ponto 40, sujeito B, cartograma 17)

Além de tornar perceptível a marca do discurso religioso, que se revela de maneira fortíssima na materialidade linguística, a prática de leitura do objeto tomado como análise, isto é, a fala dos sujeitos-entrevistados, em resposta à questão sobre “a faixa luminosa que atravessa o céu”, permite verificar que a variação lexical, em torno das denominações populares da Via Láctea, revela “curiosas e interessantes metáforas construídas com base em vocábulos compostos por ‘caminho’, ‘estrada’, ‘carreiro’, ‘sepultura’, entre outros, no primeiro elemento, e nomes religiosos ou bíblicos no segundo elemento” (AGUILERA, 1994, p. 54).

Além disso, em uma fala citada anteriormente, aparece um dado novo. Além de nomear a Via Láctea por “caxão de Adão”, o sujeito a relaciona com o clima, quando diz:

“... é o **caxão de Adão**, quando o tempo tá muito limpo, né (...).” (ALPR, ponto 39, sujeito B, cartograma 17).

Essa relação que se estabelece entre estrelas, lua e fenômenos atmosféricos e a possibilidade de leitura, adivinhação ou compreensão do clima é um costume comumente verificado entre pessoas do campo, sobretudo as mais antigas, habituadas a observar a natureza e tirar dela lições de meteorologia. Em se tratando de sujeitos cuja profissão predominante é a de agricultor, não é estranho registrar, em suas falas, tal percepção. Além do sujeito citado, dois outros também se referem a essa possibilidade de relacionar a Via Láctea com a previsão meteorológica:

“pois é sinar de chuva... é **estrada de São Francisco**... aquela **rua do São Francisco** que diz, **estrada do São Francisco**, é, bem, parece até que tem puera [= poeira] (as)sim junto e travessa (ass)sim vai longe assim”. Completou: “(...) é sinar de bastante chuva”. (ALPR, ponto 20, sujeito A, cartograma 17)

Declarou, inicialmente, não conhecer o nome. Perguntou-se do ‘caminho de Santiago’: “ah, **caminho de Santiago** eu compreendo, que é uma estrela, né, conforme o lado, ele marca chuva, marca seca. Carrerinho da estrela, né, que faz assim: se faz no norte é pa chuva, se faz do mar é pa seca, se faz do sur é pa geada, no inverno (...) o **camim da Santiáguá** é esse né, a gente compreende o tempo, né”. (ALPR, ponto 62, sujeito A, cartograma 17)

Percebe-se, portanto, um novo sema aferente que se atualiza na fala dos sujeitos. Para eles, a presença e/ou a posição da Via Láctea possibilita a leitura do tempo, pois “conforme o lado, ele [o **camim de Santiáguá**] marca chuva, marca seca [...] se faz no norte é pa chuva, se faz do mar é pa seca, se faz do sur é pa geada, no inverno”.

Há um último aspecto, presente no discurso dos sujeitos, que se deseja ainda abordar. Ao serem questionados sobre credíes circunscritas em volta de Via Láctea, esses sujeitos não hesitam em afirmar:

“(…) ele dá um vurto branco (as)sim né, qui passa (...) o pessoar fala que quano o craro passa em cima da ca(sa) duma moça, vai casá logo”. (ALPR, ponto 06, sujeito A, cartograma 16)

“(…) uns fala, por exemplo, [quando] tá por cima da casa que tem fia [= filha] moça, casa...” (ALPR, ponto 13, sujeito A, cartograma 16)

Segundo afirma Foucault (1995, p. 31), analisar o discurso é “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação”, é também “determinar as condições de sua existência”. Dito de outra maneira, analisar o discurso é relacionar o enunciado à formação discursiva na qual ele se inscreve. Uma leitura rápida dos dois enunciados citados acima pode causar estranheza, pois, à primeira vista, a opacidade da língua não permite estabelecer uma ponte entre Via Láctea e casamento. Entretanto, levando em conta o homem na história e considerando “as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2001a, p. 16), torna-se possível entrever o “não-dito” naquilo que se diz.

A partir da consulta feita em vários dicionários, foram apontados para Via Láctea, entre outros, os seguintes semas inerentes: faixa luminosa que atravessa o céu; com aparência leitosa. Segundo a mitologia grega, Hércules ou Hércules (em latim), era um semideus, filho de Zeus e Alcmena. Ao nascer, seu pai, pretendendo torná-lo imortal, pede a Hermes que o leve para junto do seio de Hera ou Juno (em latim), sua esposa, enquanto esta dormia, e o fizesse mamar. A criança “sugou o leite com tal violência que Juno [Hera] despertou sobressaltada. Vendo o menino, afastou-o com um gesto brusco. O leite jorrou e se espalhou entre as estrelas, dando origem à Via-Láctea” (SPALDING, 1965, p. 120). A fala do sujeito, “(…) ele dá um vurto branco (as)sim né, qui passa (...) o pessoar fala que quano o craro passa em cima da ca(sa) duma moça, vai casá logo”, restaura vários

“trajetos de sentidos” (GREGOLIN, 2007, p. 163) tradicionalmente associados ao casamento, como o véu e os valores simbólicos a ele relacionados. A aparência láctea ou leitosa da Via Láctea, isto é, sua aparência da cor do leite, alva, branca e seu formato em “faixa luminosa que atravessa o céu” remetem, ou fazem pensar no véu da noiva, do casamento religioso. O véu, geralmente, confeccionado em tule ou renda, curto ou longo, sempre esteve (ou ainda está) no imaginário de uma mulher e são raras as vezes em que uma noiva resiste à tentação de se ver com um véu diante do espelho. Além da cor branca, o véu também pode ter apliques ou ser bordado com cristais, miçangas ou *strass*, o que lhe acrescenta brilho e luminosidade, tal qual a Via Láctea. Além disso, “o famoso véu branco é também um **símbolo de pureza**. [...] Visualmente, ele passa um ar angelical e o uso dele, assim como o vestido branco, significa pureza e virgindade”¹. Zilles (2006, p. 90) assegura que a cor branca do vestido da noiva [e do véu], em muitas culturas, simboliza festa e alegria.

Cruzam-se na fala dos sujeitos citados o discurso religioso e o social. O discurso religioso que institui o casamento como um dos sete sacramentos do catolicismo (HOUAISS; VILLAR, 2009) e pressupõe a imagem do véu, puro e branco como a Via Láctea e o discurso social que deixa implícita a ideia de que a mulher quer (sempre) se casar. Considerando-se o momento histórico em que foram produzidos esses enunciados, aproximadamente três décadas atrás, não parece ser demasiado absurda ou mesmo inesperada a associação que se estabelece entre a Via Láctea e o casamento. Trinta anos atrás, na década de oitenta², era usual e aceitável a ideia da “recitação de um mito que forja a identidade feminina” (GREGOLIN, 2007, p. 165) na busca de um objetivo maior, que seria casar-se. Além do mais, naquela época, e, sobretudo, nos locais onde se aplicou o questionário, regiões de agricultura, a pouca

¹ Informação disponível em: <http://zankyou.terra.com.br/p/o-significado-do-veu-da-noiva>. Acesso em: 31 out. 2012.

² É importante observar que, embora o ALPR tenha sido publicado em 1994, os questionários foram aplicados na década de 80, entre 1985 e 1989, segundo a data das entrevistas registradas por Aguilera (1996, p. 107-131).

luminosidade artificial do lugar propiciava a visão, a olho nu, da beleza das estrelas da Via Láctea. Portanto, sabendo-se que o sujeito se constitui na e pela linguagem, e que, segundo Courtine (2008, p. 13), “todo enunciador é um *sujeito*, ou seja, ao mesmo tempo, um sujeito histórico e um sujeito falante”, é possível ouvir, sobretudo, da boca de uma mulher (sujeito A)³, que, em uma noite estrelada, “quando o craro passa em cima da ca(sa) duma moça, [ela] vai casá logo”.

A ideia de que as mulheres desejam, de qualquer maneira, casar-se, corresponde, de modo geral, aos papéis associados ao feminino que lhes são, desde cedo, atribuídos nos jogos infantis, como o “brincar de casinha”, o “cuidar dos irmãos”, o “preparar a refeição”. Contrariamente a essa ideia, encontram-se os papéis associados ao masculino, que atribuem aos meninos a responsabilidade de “construir um patrimônio” e “suprir financeiramente” a casa e que, portanto, podem e/ou devem demorar mais que as meninas a se casarem. Esse fato fica evidente na fala de um sujeito-entrevistado e poderia configurar numa posição machista, expressando um valor normalmente compartilhado na comunidade masculina. Esse sujeito, indagado pelas credices, observa:

“é, ela [a mãe] (a)inda tinha que quando ele vinha fácil, certinho por riba da casa diz que ia casá um filho. Eu falava pra veia [= velha, a mãe]: num vai pegá no meu pé, não, que eu sô muito novo”. (ALPR, ponto 33, sujeito B, cartograma 16)

Observa-se, nas três falas citadas, a atualização do tema do casamento que circula no senso comum. A moça, sempre desejosa de casar-se, gostaria de ver a Via Láctea passar sobre sua casa, anunciando que o dia tão esperado se aproxima, ou que a chegada de um príncipe está às portas. O rapaz, por outro lado, não se julgando preparado, diz pra mãe:” num vai pegá no meu pé, não, que eu sô muito novo”.

O mito, segundo Chauí (2001, p. 9), no sentido antropológico,

³ Segundo afirma Aguilera (1996, p. 107), os sujeitos designados por A são do sexo feminino e os designados por B do sexo masculino.

é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade [...] é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.

Nesse sentido, é possível pensar que a cena se repete e o mito se atualiza. Hoje, não é mais costume entre as moças olhar o céu pra saber se a Via Láctea está por cima de suas casas, mesmo porque com a luminosidade intensa das cidades não é possível uma boa visualização das estrelas. Na vida moderna, não se olha mais o céu, já não há mais romantismo de namorar sob o luar e falar sobre estrelas. Entretanto, o mito encontra uma nova linguagem para expressar-se. É costume, nas festas de casamento, reunirem-se as moças solteiras para saber qual delas será a próxima a casar-se. Durante a festa, em um determinado momento, que é sempre anunciado, a noiva lança seu buquê, que descreve no ar uma trajetória, e porque não dizer, uma trajetória semelhante à da Via Láctea. A moça que consegue pegar o buquê é a que vai se casar primeiro, pois, “o pessoal fala que quando [pega o buquê], vai casá logo”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise feita, constata-se que o sujeito-entrevistado, ao responder às questões propostas, revela que sua escolha lexical é determinada pela formação discursiva na qual ele se inscreve. Sua escolha lexical não é inocente ou aleatória, mas ela está diretamente ligada ao contexto sócio-histórico-ideológico do qual ele enuncia. É a partir do lugar de onde o sujeito enuncia, a partir das condições de produção nas quais ele se inscreve, que suas palavras ganham sentido.

Assim sendo, pode-se dizer, com Pêcheux (2006), que o trabalho de leitura das respostas dos sujeitos-entrevistados na atividade discursiva,

e das notas referentes aos cartogramas de um atlas linguístico tem a propriedade importante de explicitar a memória de um grupo social. Essa prática de leitura torna possível “multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo” (PÊCHEUX, 2006, p. 44). Essa prática de leitura possibilita o entendimento da presença de “não-ditos” no interior do que é dito, pois o sentido das palavras não é imanente, mas se constrói a partir de um espaço discursivo marcado por instabilidades promovendo movências de sentido (FERNANDES, 2008).

A análise do objeto discursivo permitiu observar o entrecruzamento de diferentes discursos e coloca em pauta uma questão aventada por Foucault (1995, p. 31): “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?”. Esse questionamento frente à aparição de diferentes itens lexicais nas respostas dos sujeitos à pergunta “*Em noite bem estrelada, como se chama aquele espaço cheio de estrelas, até esbranquiçado, que fica bem no meio do céu?*” levou à busca da compreensão de tais enunciados como integrantes de diferentes discursos. Entre os diferentes discursos entrecruzados⁴ na voz dos sujeitos-entrevistados, apreenderam-se o discurso religioso, o discurso supersticioso e o discurso social ou o senso comum, na atualização do tema do casamento, determinando a escolha lexical expressa em suas respostas e desvelando crenças e valores dos grupos sociais que esses sujeitos integram.

Buscando a compreensão da escolha e uso de diferentes itens lexicais dados como respostas pelos sujeitos-entrevistados a essa questão, recorreu-se à História com o intuito de explicitar os processos socioideológicos que viabilizam a presença desses enunciados e os referendam como integrantes de uma dada formação discursiva. Conforme assegura Gregolin (2006, p. 89-90), “entre o enunciado e o que ele enuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação

⁴ A expressão discursos entrecruzados está referendada por Fernandes (2008, p. 26) que, ao conceituar sujeito na Análise do Discurso, diz que ele “não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem.”

que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado”.

É possível dizer que as diversas escolhas lexicais, produzindo novos efeitos de sentido, se constituem no registro da memória discursiva na qual se inscrevem esses sujeitos e da qual eles se apropriam em suas interações. Santos (2012, p. 46) assegura que a pesquisa geolinguística “não se encerra nos cartogramas [...], [pois] os itens lexicais que integram os atlas semântico-lexicais são parte constitutiva da atividade linguística produtora de sentidos”. Para além do trabalho geolinguístico vislumbra-se a fala de sujeitos integrantes de determinados grupos sociais e históricos. Sua fala, perpassada por sentimentos, credences, superstições ou costumes próprios desses sujeitos, revela os vários discursos de que participam, os quais, produzindo sentidos entre os locutores, desvelam as transformações sócio-históricas de um grupo social. Esse fato reforça a ideia de que o sentido se produz em um espaço social diretamente ligado à inscrição ideológica do sujeito, pois sua voz revela esse espaço social no qual ele se inscreve.

Dessa forma, é possível e importante trazer para dentro da sala de aula (heterogênea) os estudos sobre a variação lexical. Conhecer a realidade linguística pode se tornar uma importante ferramenta para o professor que se interessa em desenvolver um trabalho que privilegia, inclusive, as próprias variantes do aluno. Os trabalhos geolinguísticos apontam para itens lexicais utilizados pelos sujeitos na atividade discursiva que, muitas vezes, não são encontrados nos dicionários ou nos livros didáticos e, segundo afirma Manuela B. Ferreira (2008, p. 307) “seja popular, seja erudita, cada palavra é um caso, tem uma história, uma vida”. Importa reiterar que é na atividade discursiva estabelecida entre os membros de um grupo que acontecem as formações e transformações lexicais, pois o léxico se atualiza na interação linguística que envolve não somente os sujeitos implicados em um ato discursivo, mas envolve também todo o grupo social no qual esses sujeitos se inserem.

Conforme afirma Antenor Nascentes (1958, p. 7), “poucos sabem [...] qual é o valor de um atlas, qual a sua necessidade para a solução

de múltiplos problemas e, dos que sabem, poucos dão importância a essas questões”. Entretanto, a Geolinguística e a Dialetoлогия oferecem “subsídios a outras áreas, consideradas afins, como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Etnologia” (RAZKY; LIMA; OLIVEIRA, 2006, p. 112). Assim sendo, é possível estender essa contribuição da Geolinguística à Análise do Discurso e ao ensino da Língua Portuguesa, como foi propósito mostrar com este estudo, pois “ao contrário do que ocorria há cerca de 20 anos, observa-se hoje na dialetologia uma ânsia muito grande de completude e inovação, no sentido de se buscar abarcar a variação lingüística no maior número de dimensões de análise possível” (ALTENHOFEN, 2006, p. 166). Diante dessa perspectiva, interessa que os trabalhos de Geolinguística, na busca dessa “completude” e “inovação”, abram seu leque interpretativo e ultrapassem o aspecto descritivo, considerando que “na relação do sujeito com a língua e com a história, por trás das palavras ditas, o *não-dito* produz sentidos que não podem ser controlados e que não se encerram em si” (FERNANDES, 2008, p. 83).

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas lingüístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas lingüístico do Paraná: apresentação*. Londrina: Editora da UEL, 1996.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Atlas lingüístico do Paraná: gênese e princípios metodológicos. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). *A geolingüística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: EDUEL, 2005. p. 137-176.

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Interfaces entre Dialetologia e História. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). *Documentos 2: projeto atlas lingüístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 159-185.

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

CALDAS AULETE, Francisco Júlio. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1972.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 11-19.

- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 99-121.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. Os sujeitos e os discursos na história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves et al. (org.). *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 111-122.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FERREIRA, Manuela Barros. Língua e patrimônio: a palavra como lugar de onde se vê o mundo. In: ISQUERDO, Aparecida Negri (Org). *Estudos geolinguísticos e dialetais sobre o português: Brasil – Portugal*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008. p. 289-311.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Sentido, sujeito e memória: com o quesonhanossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, Roberto (Org). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001. p. 60-78.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 155-168.
- GUIMARÃES, Selma Sueli Santos. *A intertextualidade em Clarice Lispector: uma visão contemporânea da narrativa bíblica*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

GUIMARÃES, Selma Sueli Santos. Geolinguística e Análise do Discurso: possibilidades de recorrências. In: VII Congresso Internacional da ABRALIN, 2011, Curitiba. *Anais eletrônicos do VII Congresso Internacional da ABRALIN*. Curitiba: Contexto, 2011. p. 3977-3989.

GUIMARÃES, Selma Sueli Santos. Chuvisqueiro, chuva fina, garoa ou neblina. In: SANTOS, Irenilde Pereira dos; CRISTIANINI, Adriana C. (org.). *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 67-88.

GUIMARÃES, Selma Sueli Santos. *Aspectos sociais, históricos e culturais como validação das escolhas lexicais: um estudo sobre atlas linguísticos*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1 CD ROM, 2009.

MOTA, Pedro Teixeira da. *Da Via Láctea*. Disponível em: <http://fundacaomaitreya.com/cronica.php?ida=528>. Acesso em: 29 out. 2012.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. *Dicionário enciclopédico de astronomia e astronáutica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

NASCENTES, Antenor. *Bases para a elaboração de um Atlas Lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Casa Rui Barbosa, 1958.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 68: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-71.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001b.

PAIVA, Jorge O'Grady. *Dicionário de astronomia e astronáutica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revista Continente Editorial, 1979.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e memória: projeto de pesquisa. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso*. Textos escolhidos por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 141-150.

RASTIER, François. *Sémantique interprétative*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

RASKY Abdelhak; LIMA, Alcides; OLIVEIRA, Marilúcia. Atlas linguísticos: contribuição para o ensino básico. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). *Documentos 2: projeto atlas lingüístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 109-126.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. A variação lexical em atlas linguísticos paulistas: considerações em torno de “chuva”. In: SILEL. Uberlândia, 2011. *Anais...* CD-Rom. Uberlândia: UFU, 2011. v. 2.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Sociolinguística e interação face a face: diálogo possível. In: SANTOS, Irenilde Pereira dos; CRISTIANINI, Adriana C. (org.). *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 33-50.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Apresentação. In: SANTOS, Irenilde Pereira dos; CRISTIANINI, Adriana C. (org.). *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 15-19.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário da mitologia Greco-latina*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1965.

THEOPHILO, Francisco. *Coincidências da Via Láctea*. Rio de Janeiro: Mauad, 2000.

ZILLES, Urbano. *Significação dos símbolos cristãos*. 6. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.



UM ESTUDO GEOLINGUÍSTICO NO ESTADO DE GOIÁS

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto (UNICALDAS e IFMT)

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, busca-se apresentar uma breve descrição da pesquisa geolinguística realizada no estado de Goiás e defendida em 2012 na Universidade de São Paulo, sob a orientação da professora doutora Irenilde Pereira dos Santos. O estudo teve como enfoque básico descrever a norma, nos níveis lexical e semântico pelo levantamento direto, *in loco*, de variantes linguísticas, presente, precisamente, em nove municípios selecionados, com vistas ao Atlas Semântico-Lexical do Estado de Goiás.

A pesquisa demonstrou, portanto, uma investigação linguística semântico-lexical a partir de uma coleta de dados calcada na variação diatópica, do português falado no estado goiano tendo como característica o dialeto regional constituído de itens lexicais coletados.

As pesquisas sobre as variantes linguísticas diatópicas em nosso país têm sido objeto de inúmeros trabalhos e produções que vem se desenvolvendo desde século XX, com publicação do livro *O Dialeto*

caipira de Amadeu Marques e, posteriormente, *O linguajar carioca* de Antenor Nascentes. Com a publicação da proposta de divisão de estudo dialetológicos no Brasil, Nascentes impulsiona a elaboração de um atlas linguístico nacional considerando as produções dos atlas regionais.

Nesse sentido, constatamos que muitos estudos linguísticos extensivos ao território brasileiro, há anos, vem procurando definir a diversidade linguística do país. Temos, em diversos trabalhos no âmbito da Dialetoлогия e Geolinguística a materialidade de atlas estaduais e regionais, respondendo ao trabalho de motivação desenvolvido pelo Comitê Nacional do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

2. O ESTUDO LEXICAL E SEMÂNTICO

Dado à natureza do estudo, dentre outros elementos que organizam o sistema linguístico, abordou-se somente os que compõem os aspectos lexical e semântico. Biderman (2001) afirma que embora o léxico seja patrimônio da comunidade linguística, na prática, devemos entender que são, na verdade, os usuários/falantes da língua, ou seja, os sujeitos que criam e conservam o vocabulário dessa língua.

Por refletir experiências do mundo real, o léxico é um depósito de onde esses sujeitos retiram seletivamente as palavras para expressar suas ideias e exprimir suas emoções, moldando seu estilo de acordo com a relação falante e ouvinte (AUGUSTO, 2005)

Como em outras investigações, o estudo semântico-lexical de um *corpus* constitui-se no registro da herança cultural de uma comunidade e por meio dos signos linguísticos estabelece o elo entre o universo da linguagem e a realidade objetiva. Em busca da descrição e análise dos dados, muitos pesquisadores de distintas linhas teóricas têm-se dedicado no sentido de organizar uma metodologia que possa se utilizar do estudo da forma como se estrutura o léxico de uma língua.

Dentre os vários modelos propostos para a análise de um *corpus* de itens lexicais, há que se destacar os estudos semânticos que tem como objeto o estudo da significação e do sentido dos elementos linguísticos.

Com isso, podemos dizer que significados e sentidos se atualizam, por meio do léxico, no interior do discurso. Os vários itens lexicais utilizados pelos sujeitos, de modo geral, correspondem à variação semântico-lexical de uma dada questão ou situação em um determinado espaço geográfico e contexto sócio-histórico. Conforme expressa Santos (2011, p. 7),

No discurso, ocorre a atualização dos sememas dos itens lexicais utilizados pelos sujeitos em interlocução. Nesse processo, é bastante comum que, às respostas a uma dada questão do QSL, correspondam vários itens lexicais. Em outras palavras, as respostas não supõem um único item lexical. Essa variação semântico-lexical, qual seja, a ocorrência de diferentes itens lexicais resulta do recorte que os sujeitos fazem da realidade, em outras palavras, de como analisam o contexto sócio-histórico. Isso faz também com que muitos itens lexicais, encontrados nas respostas, não sejam registrados pelos lexicógrafos e outros, ainda, embora constem de dicionários, apresentem sentidos diferentes daqueles encontrados nos trabalhos de Geolinguística.

Diante do exposto, o que mais importa é que essas observações sobre o léxico como conjunto de vocábulos que representam o patrimônio sociocultural de uma determinada comunidade possibilitou-nos estabelecer a norma estabelecida da comunidade linguística em um determinado espaço geográfico.

3. O ESTUDO GEOLINGUÍSTICO

As investigações sobre a linguagem são antigas e, constantemente, buscam acompanhar a trajetória do homem. Concebida como um dos

elementos constitutivos da linguagem verbal, a palavra se tornou objeto de análise e numerosos vêm sendo os estudos realizados sobre ela.

Com já mencionado, dentre os elementos linguísticos, o léxico é o que melhor reflete a realidade extralinguística, contudo, é o mais vulnerável, o mais sensível, conseqüentemente, o mais afetado pelas mudanças culturais e sociais que ocorrem na comunidade. Por refletir elementos do mundo real, o léxico é tido como o repertório de onde os sujeitos retiram seletivamente as palavras para estabelecer comunicação, expressar suas idéias e exprimir suas emoções, moldando seu estilo de acordo com a relação falante e ouvinte em determinado espaço e lugar (AUGUSTO, 2012).

Expresso pelas variações da língua, o léxico, segundo Santos (2011, p. 1) “tem sido objeto de estudos de várias áreas da Linguística”, por isso vem sendo um desafio para muitos pesquisadores realizar a tarefa da Dialetoлогия, conforme define Cardoso (2010, p. 15) que é “... identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” e da Geolinguística que procura, com seu método, descrever os fenômenos linguísticos.

Dessa forma, a Geolinguística vem se firmando nos estudos e no mapeamento das variações da língua oral, que, posteriormente, se integram aos atlas linguísticos, resultados finais das pesquisas geolinguísticas. Tal método cartográfico fixado por Gilliéron, segundo Brandão (2005, p.11) “[...] se mostra de excepcional utilidade para o conhecimento das variedades regionais de uma língua”.

Um atlas linguístico é, segundo Brandão (2005, p, 25),

[...] o conjunto de mapas em que se registram os traços fonéticos, lexicais e/ou morfossintáticos característicos de uma língua num determinado âmbito geográfico. (...) é um repertório de diferentes realizações que constituem as diversas normas que coexistem num sistema linguístico e que configuram seus dialetos e/ou falares.

Considerando a relevância dos atlas linguísticos, enquanto retrato linguístico investigado, numa dada época e lugar, Ferreira *et al* (1987, p. 488) do mesmo modo se pronuncia “... um atlas linguístico vale, assim, como registro documental da língua viva e como produto de uma reflexão sobre ela. Porém, como instrumento de trabalho ele pode ser ponto de partida para novas investigações, multiplicando-se, assim, o seu valor”.

A fim de se conhecer o português falado no Brasil, os estudos linguísticos procuram mapear e retratar, por meio de um contínuo trabalho de observação linguística, o registro e o resgate da identidade cultural das comunidades dos estados brasileiros (AUGUSTO, 2012). Por isso, a Geolinguística tem sido empregada de forma expressiva nas pesquisas linguísticas em nível nacional, de tal maneira que estudos linguísticos regionais e a constituição do Atlas Linguístico do Brasil já fazem parte do cenário acadêmico brasileiro.

Assim sendo, os estudos geolinguísticos vêm se desenvolvendo, assegurando essa geografia linguística brasileira, que incentiva cada vez mais a constituição de atlas estaduais e regionais contribuindo com a descrição do português falado no Brasil.

4. SISTEMA, NORMA E FALA DA LÍNGUA

Reflexões sobre sistema, norma e fala são antigas e, normalmente, acompanham a trajetória do homem. Ao buscarmos esse trajeto, deparamo-nos com esse sistema, percebido como língua, código comunicativo, o mesmo empregado para o estabelecimento da comunicação humana (AUGUSTO, 2012).

Com isso, verifica-se que, ao se pesquisar uma língua, pesquisa-se também o fato social e cultural que nela se deixa transparecer, já que o sistema linguístico registra manifestações que representam a cultura de uma sociedade.

Sendo assim, a língua viva não cessa nunca de funcionar e de garantir a comunicação entre as diferentes gerações de falantes da

comunidade que faz uso dela. Para Saussure (1975), está na massa falante a evolução da língua, logo, o uso da língua, garante a exteriorização das regras incluídas em sua estrutura (AUGUSTO, 2012).

Segundo Coseriu (1962) nos dizeres de Elia (1978, p. 141), a distinção entre sistema e norma pode ser assim refletida “O sistema é constituído por uma rede de relações funcionalmente possíveis; a norma se objetiva ao longo do tempo, por meio de uma seleção, tradicional e socialmente operada, das possibilidades do sistema”.

Podemos aqui sintetizar, dizendo que a própria sociedade se incumbem de conservar o uso, transformando-o em lei linguística, em entidade abstrata admitida pela maioria da sociedade e conservada tradicionalmente, por meio de sucessivas gerações, como norma linguística (AUGUSTO, 2012).

Segundo Coseriu (1979), a norma é um estado intermediário entre os fatos de língua e os atos de fala, representando o conjunto de normas sociais da fala de uma coletividade, englobando a fala, menos as variantes individuais que se encontram nela. De forma sistemática e inconsciente, a norma linguística condiciona os indivíduos a desenvolverem um mesmo pensamento de forma mais ou menos idêntica na comunidade em que estão inseridos e/ou vivem.

Podemos expor assim que a norma é menos ampla que a língua (*langue*), pois não se estende à sociedade como um todo; menos restrita que a fala (*parole*), por não se referir aos atos de fala de apenas um indivíduo. De modo geral, a norma se dispersa de modo homogêneo e com frequência mais intensa em determinada região, em determinados grupos profissionais, em determinadas classes sociais e em determinadas faixas etárias, marcando a linguagem de forma particular.

Resumidamente, podemos, assim, observar no quadro 1 alguns conceitos essenciais da “distinção tripartida” apresentada por Coseriu (1979 *apud* AUGUSTO, 2012).

Quadro 1: Sistema, Norma e Fala

SISTEMA	NORMA	FALA
segundo grau de abstração da língua	primeiro grau de abstração da língua	atos linguísticos concretos manifestados no próprio momento de sua produção
realiza-se em formas sociais determinadas e mais ou menos constantes	realiza-se em normas individuais	realiza-se na infinita variedade e multiplicidade da atividade linguística concreta
é um conjunto de oposições funcionais	é a realização “coletiva” do sistema no falar de uma comunidade	é a realização individual-concreta da norma
é um sistema de possibilidades; um conjunto de “imposições”, mas também um conjunto de “liberdades”, desde que não afete as condições funcionais do instrumento linguístico	é um sistema de realizações obrigadas de imposições sociais e culturais; varia segundo a comunidade; várias normas: linguagem coloquial, erudita, literária, vulgar, familiar, etc.	é a aplicação de forma “original e criativa” da norma
variação linguística baixa	variação linguística média e regular	variação linguística alta

Fonte: Coseriu (1979 *apud* AUGUSTO, 2012, p. 123)

Enfim, sistema, segundo Cristianini (2007, p. 107), “caracteriza-se pelo equilíbrio constante entre prescrições e liberdades”. Cabe observar, portanto, que a norma se mostrar a partir nos padrões de uso, no

modo como os falantes fazem uso do sistema ao se comunicarem. Ela é um elemento prescritivo, com realizações preestabelecidas, determinadas por imposições socioculturais, variando de uma comunidade linguística para a outra.

Essas considerações levam à conclusão que em uma comunidade linguística existem várias normas, quer no plano horizontal, motivadas pelas normas regionais, quer no plano vertical, motivadas social e culturalmente, por quem as usam. Nesse sentido, San Martin (1989, p. 100), destaca que “[...] do ponto de vista do ato comunicativo, em determinado idioma, é perfeitamente admissível a coexistência de várias normas, mas não de vários sistemas”.

5. ESTADO DE GOIÁS E MUNICÍPIOS ESTUDADOS

É parte integrante nos estudos geolinguísticos, conhecer a região da pesquisa. Goiás está localizado geograficamente no centro do país, conta atualmente com 246 municípios e com uma área total de mais 340 quilômetros quadrados, dividido em 18 microrregiões e cinco mesorregiões, o que revela um crescimento desde o movimento das Bandeiras acentuado no século XVIII (IBGE, 2020).

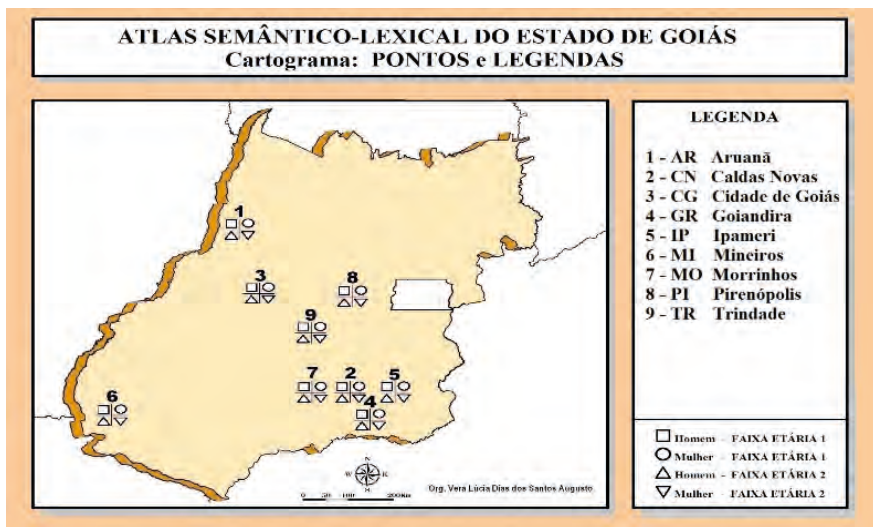
O estado de Goiás, como é conhecido hoje, tornou-se atrativa desde a segunda metade do século XVIII, devido às notícias de ouro dadas por bandeirantes paulistas, entre eles os Anhangueras, pai e filho que se tornaram que fundadores do estado, adentraram no território em busca, também, de mão de obra indígena escrava (AUGUSTO, 2012).

Segundo Tiballi (1991, p.11) “O ouro encontrado em Goiás serviu como impulso para o processo inicial de ocupação”; uma ocupação de migrantes paulistas e mineiros constituída por grupos sociais envolvidos com a atividade agropastoril e, posteriormente, estimulando e consolidando a economia pela pecuária. Já na década de 1960, acelerou-se o povoamento

do estado, com a construção de rodovias e transferência da capital federal para Brasília.

A seleção da rede de pontos (Figura 1) para o estudo partiu de um estudo sistemático de dados considerados relevantes – antiguidade da localidade, formação histórica, características culturais, entre outros –, ficando então definido nove municípios goianos Aruanã, Caldas Novas, Cidade de Goiás, Goiandira, Ipameri, Mineiros, Morrinhos, Pirenópolis e Trindade que mesmo que influenciada pela confluência social, cultural e histórica dos locais, possui uma norma semântico-lexical da língua portuguesa falada.

Figura 1: Cartograma – PONTOS E LEGENDA



Fonte: Augusto (2012, p. 369)

6. ASPECTOS METODOLÓGICOS

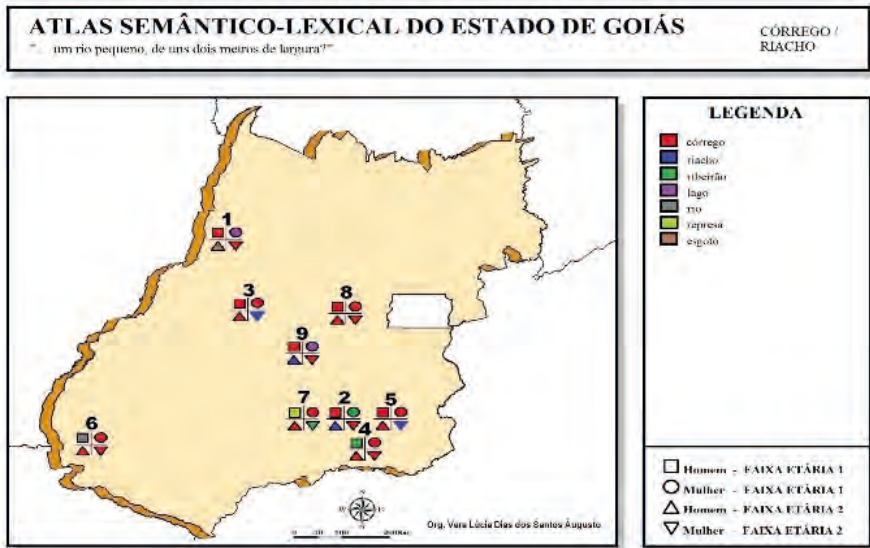
Inicialmente, foi realizado um estudo teórico sobre Dialetologia e Geolinguística, posteriormente, sobre o Estado e rede de pontos da pesquisa. Em seguida, realizamos a pesquisa de campo em busca da coleta dos dados. Tal organização nos possibilitou à compleição do *corpus* e à transcrição dos dados.

Para isso, empregamos os critérios teórico-metodológicos adotados em Geolinguística, levando em conta: a seleção dos sujeitos, a escolha das localidades, a aplicação do Questionário Semântico-Lexical (QSL) que se constitui de 202 perguntas divididas em 14 áreas semânticas. Tais perguntas que estão apresentadas no Projeto Atlas Linguístico do Brasil, versão 2001; e finalizamos com a apresentação dos dados coletados em gráficos, quadros e, por fim, e cartogramas.

Com o auxílio do QSL, as entrevistas agendadas com antecedência pela pesquisadora foram realizadas, a trinta e seis sujeitos subdivididos em duas faixas etárias – 18 a 30 e 50 a 65 anos de idade, em dois gêneros – masculino e feminino, levando em consideração a preceitos geolinguísticos: filhos e moradores da localidade pesquisada ou que nela viveram a maior parte de suas vidas, privilegiando as variáveis: idade, sexo e grau de escolaridade.

O material recolhido se constituiu em um banco de dados semântico-lexical organizado com as respostas obtidas nas entrevistas. Posteriormente, os dados foram descritos e documentados em cartogramas linguísticos, com a intenção de se oferecer os resultados da variedade semântico-lexical do falar dos pontos pesquisados. A exemplo do registro dos dados, apresentamos na Figura 2 a pergunta 1 do QSL “...um rio pequeno de um dois metros de largura”, como se chama?

Figura 2: Cartograma 1 – CÓRREGO / RIACHO



Fonte: Augusto (2012, p. 371)

De posse *corpus*, buscou-se confirmar a existência da norma linguística presente no falar goiano. Para isso, a cada item lexical respondido os valores de frequência absoluta e relativa dos dados foram descritos (Quadro 1).

Quadro 2: Frequência absoluta e relativa – Questão 1

Item Lexical	Geral		Masculino		Feminino	
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
córrego	24	66,67%	12	33,33%	12	33,33%
riacho	4	11,11%	2	5,56%	2	5,56%
ribeirão	3	8,33%	1	2,78%	2	5,56%
lago	2	5,56%	0	0,00%	2	5,56%
rio	1	2,78%	1	2,78%	0	0,00%
represa	1	2,78%	1	2,78%	0	0,00%
esgoto	1	2,78%	1	2,78%	0	0,00%

Fonte: Augusto (2012, p.136)

Quanto ao tratamento quantitativo dos dados, sobretudo com relação às noções de frequência, recorremos a Muller (1968) “consideramos a frequência absoluta o número de vezes que o item lexical aparece na lista de dados e como frequência relativa o quociente entre a sua frequência absoluta e o número total de dados” (AUGUSTO, 2012, p. 13).

Dos 202 itens lexicais recolhidos, chegamos a resultados significativos, ou seja, “14 itens lexicais pontuaram 100% de frequência relativa; e 100 itens lexicais com frequência igual ou superior a 50% e distribuição regular” (AUGUSTO, 2012, p. 13). Tais resultados assinalaram não somente a norma semântico-lexical dos pontos pesquisados, como também constituem uma representação parcial do falar goiano.

Considerar a ótica estatística para mensurar e analisar linguagem é possível e viável. Avaliamos que há uma grande e elevada frequência presente nos fenômenos discursivos, logo, o fenômeno linguístico constitui-se num dos mais expressivos para o tratamento quantitativo das e nas várias línguas espalhadas pelo mundo (BIDERMAN, 2001).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações preliminares apresentadas, o presente artigo objetivou apresentar de forma sucinta a descrição da pesquisa geolinguística realizado em nove municípios do Estado de Goiás. Buscou-se descrever a norma semântico-lexical de variantes linguísticas, presente nesses municípios selecionados, objetivando a elaboração de um atlas linguístico regional. Tal iniciativa é relevante para o conhecimento, o resgate, registro e análise de variantes regionais do português falado.

Considerando pelas evidências apresentadas na pesquisa, a norma observada no estudo destaca-se como realização coletiva, estabelecida em modelos concretos e fixados na fala da comunidade, mas também pela sua condição em se manifestar pela alta frequência e distribuição regular na região

É possível determinar que nos últimos anos, o panorama de estudos linguísticos tem crescido e experienciado um avanço contínuo e relevante, buscando acompanhar as mudanças que a língua sofre. Tais mudanças sócio-históricas geram modificações no desenvolvimento das ciências e os estudos linguísticos vêm procurando inventariar e descrever diversas comunidades linguísticas, visto que a mudança e a variação linguística possibilitam o estudo sistematizado e o resgate da memória linguística coletiva de uma comunidade, a exemplo da variação diatópica, do português falado no Estado de Goiás.

REFERÊNCIAS

ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL – ALiB. Disponível em: <<http://www.alib.ufba.br/questionarios.asp>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

AUGUSTO, Vera Lúcia Dias dos Santos. *Atlas Semântico-Lexical do Estado de Goiás*. 650 f. 2012. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *A Geografia Lingüística no Brasil*. São Paulo: Ática, 2005.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Coord.) *Caminhos e perspectivas para a Geolingüística no Brasil*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/ Instituto de Letras, 1996.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas lingüístico do Brasil: questionários 2001*. Londrina, PR: Editora UEL, 2001.

COSERIU, Eugênio. Sistema. Norma y Habla. In: *Teoria del Leguaje y Lingüística General*. 3.ed. Madrid: Biblioteca Românica Hispânica: Editorial Gredos, 1973.

COSERIU, Eugênio. *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Trad. Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1979.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC*. 2007. 3 v. 635 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ELIA, Silvio. *Orientações da Lingüística Moderna*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

FERREIRA, Carlota et al. *Atlas lingüístico do Sergipe*. Salvador: UFBA: Instituto de Letras / Fundação Estadual de Cultura do Sergipe, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>> . Acesso em: 10 ago. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades @. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>> . Acesso em: 10 set. 2010.

MULLER, Charles. *Initiation à la statistique linguistique*. Paris: Librairie Larousse, 1968.

NASCENTES, Antenor. *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Cultura, Casa Rui Barbosa, 1958.

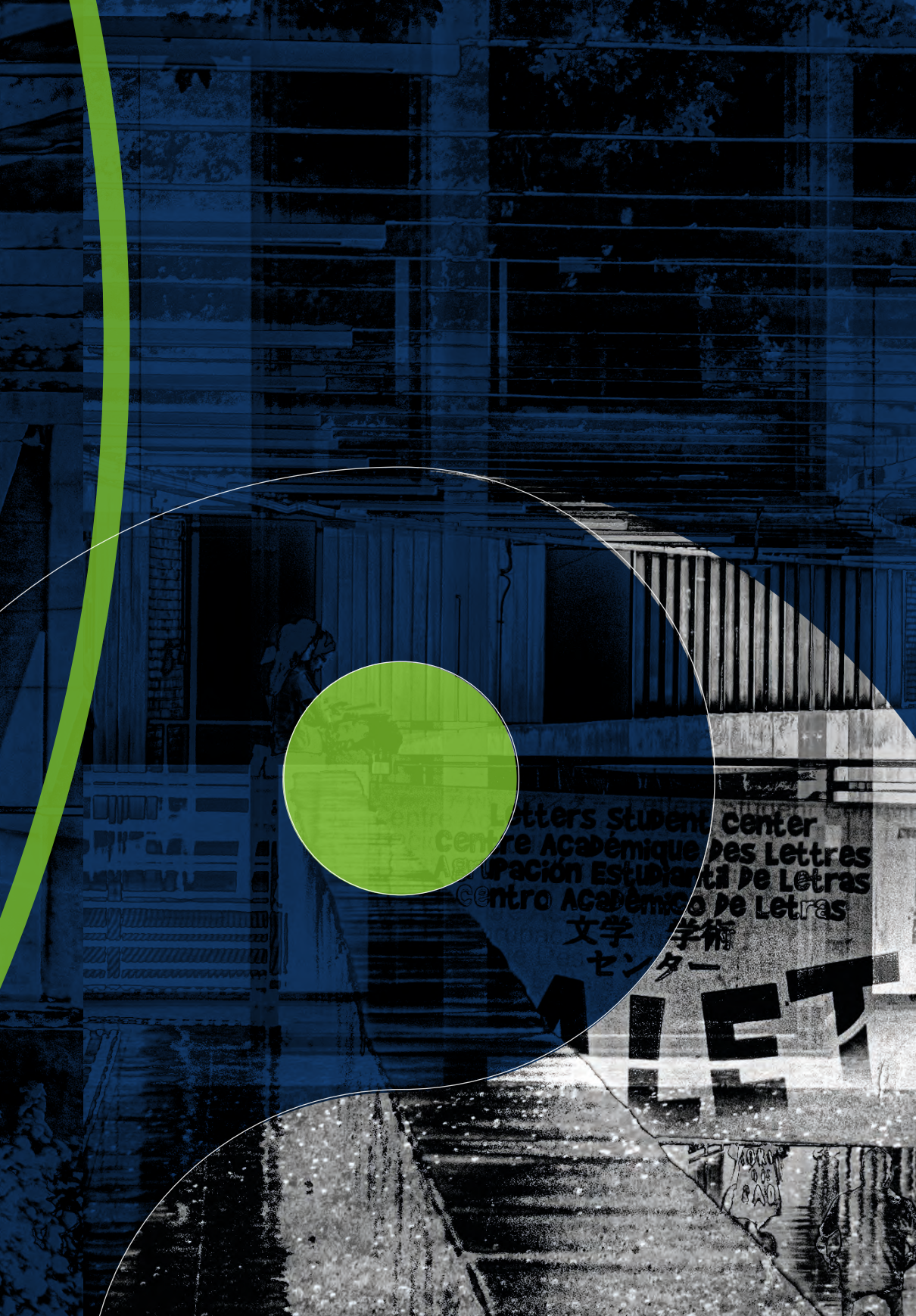
SANTOS, Irenilde Pereira dos. A variação lexical em atlas lingüísticos paulistas: considerações em torno de “chuva”. In: *Anais do SILEL*. v. 2, n. 2. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

SANTOS, Irenilde Pereira dos; CRISTIANINI, Adriana Cristina. (Orgs.). *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012.

SAUSSURE, Ferdiand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *A Expansão do Povoamento de Goiás-Século XIX*. 1991. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.

VOCABULÁRIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA – VOLP. Academia Brasileira de Letras. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.



Lettres Student Center
Centre Académique des Lettres
Asociación Estudiantil de Letras
Centro Académico de Letras
文学 学術
センター

LET

PARTE II - ORIENTE





O USO DE LÍNGUAS PELA PRIMEIRA GERAÇÃO DE IMIGRANTES OKINAWANOS NA CASA VERDE EM SÃO PAULO E AS SUAS QUESTÕES LINGUÍSTICAS¹

Eduardo Nakama (UnB)

Yûki Mukai (UnB)

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar a situação sociolinguística de uso de línguas pelos okinawanos de primeira geração que imigraram para o Brasil e que vivem atualmente no distrito da Casa Verde na capital do estado de São Paulo e, mais especificamente, pesquisar as línguas usadas por eles, bem como as dificuldades que encontram para se comunicar em português, a língua falada no país onde imigraram.

A imigração de okinawanos iniciou em 1900 para o Havaí, nos Estados Unidos. Em seguida, os okinawanos imigraram para diversos

¹ Este texto é a versão ampliada e reproduzida parcialmente do artigo publicado na revista “Estudos Japoneses (USP)”, no. 44 (2020), com a permissão de seus editores.

locais no mundo, como: México e Filipinas (1904), Nova Caledônia (1905), Peru (1906), Canadá (1907) e Brasil (1908) (PIRES, 2016, p. 76).

Em 1908, inicia-se a imigração de japoneses para o Brasil. O primeiro navio, o *Kasato Maru*, transportou 781 imigrantes, saindo do porto de Kōbe em 28 de abril de 1908 e chegou no porto de Santos em 18 de junho do mesmo ano. Desses imigrantes, cerca de 325, ou seja, mais de 40% vieram de Okinawa (MORIMOTO, 2012). De 1908 até 2000, aproximadamente 25.000 pessoas imigraram de Okinawa para o Brasil (AOYAMA, 2000).

Atualmente, o Brasil tem uma população de cerca de 1,5 milhão de descendentes de japoneses (*nikkei*), dos quais aproximadamente 150 mil, isto é, 10%, têm raízes em Okinawa (MORIMOTO, 2012). Em Okinawa, hoje o ensino e uso da língua japonesa fizeram com que as línguas originárias do reino de Ryūkyū² (*uchināguchi*³, entre outras) fossem usadas apenas em conversas entre alguns idosos e em apresentações teatrais e musicais típicas da região. Por outro lado, no Brasil, alguns okinawanos não mantêm contato com japoneses de outras províncias e, por esse motivo, diferentemente de Okinawa, conseguiram preservar sua língua e cultura sem receber forte influência da língua e da cultura japonesas. A associação das pessoas originárias de Okinawa⁴ é formada por 44 filiais no Brasil. Cabe destacar que é a única associação de província do Japão a possuir filiais. Possui cerca de 3.000 famílias associadas no Brasil e é a maior associação de província no país (MORIMOTO, 2012).

Segundo Moseley (2010), as línguas originárias do reino de Ryūkyū estão em risco de extinção e, hoje em dia, quase não há crianças aprendendo-as como primeira língua (língua materna). Portanto, os imigrantes de Okinawa no Brasil, como continuaram a usar sua língua materna no dia a dia (MORI, 2018), representam uma comunidade muito

² O antigo reino de Ryūkyū localiza-se atualmente ao sul da península coreana, a leste da China, ao norte das Filipinas, na porção extrema sudoeste do Japão. O arquipélago de Ryūkyū é uma cadeia de ilhas japonesas que se estendem a sudoeste de Kyūsyū e a maior é a ilha de Okinawa.

³ Língua de Okinawa.

⁴ Associação Okinawa Kenjin do Brasil.

importante para o estudo dessas línguas em risco de extinção. É natural que essa população de imigrantes esteja ficando idosa e seu número esteja diminuindo, uma vez que não há mais imigração de Okinawa para o Brasil. Com base nesses fatos faz-se premente o conhecimento da situação linguística desses imigrantes.

Diante do exposto, foram propostas as seguintes perguntas para atingir os objetivos supracitados: Quais as línguas que os imigrantes de primeira geração de Okinawa usam no dia a dia no Brasil? Quais os problemas linguísticos que eles enfrentam?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na seção 2.1, será apresentado um breve histórico de como ocorreu o fluxo migratório de Okinawa para o Brasil. A seguir, na seção 2.2 serão abordadas algumas características da língua *uchināguchi*. Por fim, na seção 2.3 serão discutidos os conceitos de bilinguismo individual e domínios sociais.

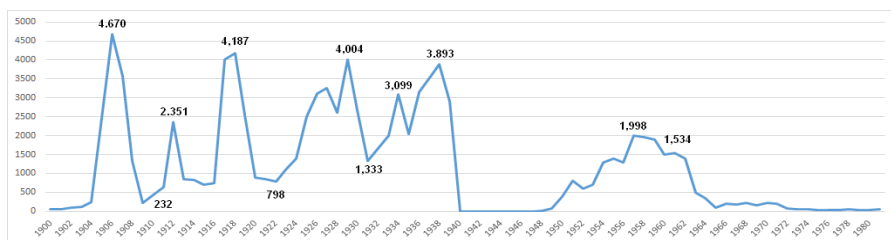
2.1. IMIGRAÇÃO DE OKINAWA PARA O BRASIL

Primeiramente, vê-se a evolução quantitativa de emigrantes okinawanos do ano de 1900 até o ano de 1981 (vide figura 1). Antes da Segunda Guerra Mundial houve diversos picos com mais de 4.000 pessoas, enquanto em outros anos não chegaram a 1.000. Isso se deu devido às mudanças legislativas nos países de destino⁵ e à Primeira e à Segunda Guerra

⁵ Aqui citamos três exemplos: (1) Em 1908, a imigração para Havaí foi restringida devido ao movimento anti-japonês; (2) Em 1924, o governo brasileiro decidiu abolir o subsídio de despesas de viagem para imigrantes japoneses. No mesmo ano, o governo japonês, que incentivava a emigração devido ao Grande Terremoto de Kantô de 1923, passou a arcar com todas as despesas de viagem ao invés do governo brasileiro; (3) Com o número crescente repentino de imigrantes japoneses para o Brasil devido à Grande Depressão em 1929, o Congresso Nacional do Brasil aprovou a legislação brasileira referente à restrição de imigrantes japoneses em 1934. Quanto aos detalhes, vide Ishikawa (2005).

Mundial. Os principais destinos dos okinawanos foram: Havaí, Sudeste Asiático e América do Sul. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, a imigração okinawana concentrou-se nos países da América do Sul (sobretudo, o Brasil, a Argentina e a Bolívia) por questões da geopolítica mundial⁶ (ISHIKAWA, 2005, p. 17).

Figura 1: Quantidade de okinawanos que emigraram antes e depois da Segunda Guerra Mundial



Fonte: Okinawa Dai Hyakka Jiten (OKINAWA DAI HYAKKA JITEN KANKŌ JIMUKYOKUHEN, 1983).

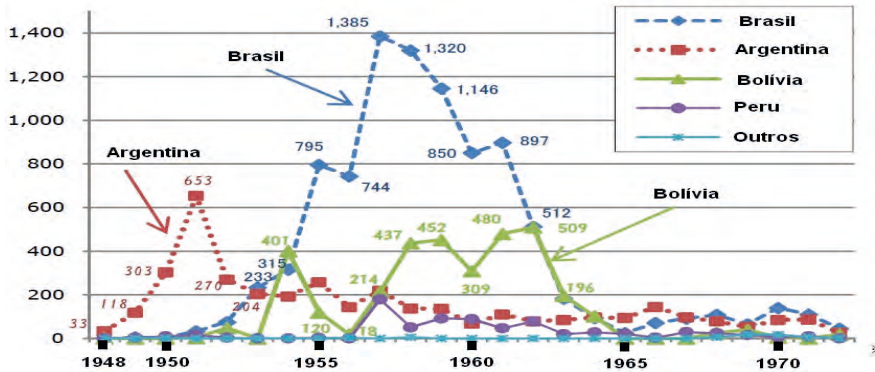
A partir de agora, focar-se-á a imigração okinawana na América do Sul após 1948⁷ (vide figura 2 a seguir).

Para a Argentina houve um pico de 653 pessoas no ano de 1951, diminuindo progressivamente desde então. A imigração para a Bolívia iniciou em 1948, com maior concentração entre os anos de 1958 e 1962. O Brasil, por sua vez, teve um pico em 1957, ultrapassando 1.000 pessoas, diminuindo significativamente a partir de 1963. De 1908 até 2000, aproximadamente 25.000 pessoas emigraram de Okinawa para o Brasil (AOYAMA, 2000).

⁶ Por exemplo, o governo de Ryūkyū estabeleceu o plano de imigração para a Bolívia com auxílio financeiro dos EUA.

⁷ Conforme mostra a figura 1 deste artigo, houve a imigração okinawana mesmo antes desse ano. Quanto aos detalhes, vide Ishikawa (2005).

Figura 2: Quantidade de imigrantes okinawanos por país da América Latina (de 1948 a 1972)



Fonte: Okinawa-ken Kōryū Suishin-ka, s.d.⁸

Percebe-se que, tanto na figura 1 quanto na figura 2, após a década de 1960, houve uma queda significativa quanto à quantidade de imigrantes okinawanos para todos os países porque houve um esforço para a reconstrução de Okinawa. Além disso, neste período, entre os anos de 1954 e 1973, conhecido como milagre econômico japonês, houve uma necessidade interna de muitos trabalhadores e, por isso, não houve necessidade de promoção de emigração para o exterior (ISHIKAWA, 2005, p. 18).

2.2. LÍNGUA “UCHINĀGUCHI”

Uchināguchi é o nome local para se referir à língua falada na ilha de Okinawa, ilha principal do arquipélago homônimo. Uchinā é o nome local para Okinawa.

⁸ Disponível em: <https://www.pref.okinawa.jp/toukeika/so/topics/topics457.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

A língua de Okinawa é, na verdade, uma das línguas ryukyuanas que são línguas japônicas, provavelmente derivadas do proto-japonês⁹. Heinrich, Miyara e Shimoji (2015) reconhecem cinco línguas distintas no arquipélago de Ryūkyū: a língua de Amami, a língua de Okinawa, a língua de Miyako, a língua de Yaeyama e a língua de Yonaguni. Segundo os mesmos autores (2015),

As ilhas de Ryūkyū são extremamente ricas em diversidade linguística. Dialeto regionais ryukyuanos uma vez diferiam de ilha para ilha, de vila para vila, de bairro para bairro, mas muitas dessas variedades desapareceram. Elas tornaram-se extintas como um efeito de nivelamento de dialeto que foi desencadeado por mudanças sociais e comunicativas nas comunidades ryukyuanas. Não há nenhuma variedade padrão de qualquer das línguas ryukyuanas. Nunca existiu uma variedade padrão, apesar do fato de o okinawano de Shuri ter sido uma vez a língua da corte de Ryūkyū e, portanto, continuou a desfrutar de maior prestígio do que qualquer outra variedade ryukyuna até os dias de hoje. (HEINRICH; MIYARA; SHIMOJI, 2015, p.1-2)¹⁰ (tradução nossa).

Apesar de os autores enfatizarem o desaparecimento de dialetos, é possível observar sua influência social, por exemplo, no fato de existirem

⁹ Para uma discussão mais detalhada, indicamos a leitura de: PELLARD, T. The linguistic archeology of the Ryukyu Islands, p. 13-37, In: HEINRICH, P.; MIYARA, S.; SHIMOJI, M. *Handbook of the Ryukyuan Languages*. Berlin: Walter de Gruyter, 2015.

¹⁰ Do original: *For individual speakers of Ryukyuan languages, this discussion is less important than one might expect at first sight, because Ryukyuan identity is centered on the immediate local community and on the local dialect spoken there. The Ryukyu Islands are extremely rich in linguistic diversity. Ryukyuan regional dialects once differed from island to island, from village to village, and from block to block, but many of these varieties have already vanished. They have become extinguished as an effect of dialect leveling which has been triggered by social and communicative changes in Ryukyuan communities. There exist no variety of any of the Ryukyuan languages. There never existed a standard variety either, despite the fact that Shuri Okinawan was once the language of the Ryukyuan Court and thus has continued to enjoy more prestige than any other variety of Ryukyuan to this day.* Todas as traduções foram feitas pelos autores deste trabalho.

muitas associações de imigrantes da província de Okinawa no Brasil, fato atípico em outras associações de imigrantes japoneses de outras províncias. Um dos motivos da existência de várias associações é porque os okinawanos tendem a se juntar em comunidades que falam um mesmo dialeto. Outro exemplo observado durante a pesquisa é que mesmo entre okinawanos, eles não falam a língua de Okinawa com outros okinawanos para evitar inconvenientes como o de não compreender o que seu interlocutor fala por não conhecer perfeitamente o dialeto falado pelo outro.

2.3. BILINGUISMO INDIVIDUAL E DOMÍNIOS SOCIAIS

Existem, em relação ao conceito de bilinguismo individual, duas posições distintas na literatura. A primeira, de Bloomfield (1993), entende o bilinguismo como o “controle de duas línguas como nativo (p. 56)¹¹ (tradução nossa). Já para Haugen (1953), bilinguismo é quando “o falante de uma língua pode produzir enunciados significantes completos em outra língua” (p. 7)¹² (tradução nossa).

A primeira visão, embora seja de entendimento popular entre leigos, é comumente criticada porque, além de não existir um bilíngue ideal, é complexo medir e comprovar que a habilidade de um sujeito em uma língua é idêntica à em outra (MAHER, 2007). Ainda, conforme Grosjean (1982, p. 235) afirma, “Um bilingue desenvolve as quatro habilidades básicas em cada língua (fala, compreensão oral, leitura e escrita) a níveis requeridos pelo ambiente e é raro que um nível idêntico seja necessário para cada habilidade.”¹³ (tradução nossa).

Já a segunda visão é mais real e próxima do conceito apresentado por Grosjean (1982), que vê o bilingue como um sujeito que consegue

¹¹ Do original: *[the] native-like control of two languages.*

¹² Do original: *the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language.*

¹³ Do original: *A bilingual develops the four basic skills in each language (speaking, listening, reading, and writing) to the levels required by the environment, and it is rare that an identical level is needed for each skill.*

cumprir um objetivo comunicativo diferente em uma língua ou em outras línguas, de acordo com diversos contextos cotidianos.

A maioria dos bilingues usa suas línguas para propósitos diferentes e em situações diferentes e, portanto, como bilingues “balanceados”, aqueles que são igualmente fluentes em ambas línguas, são provavelmente a exceção e não a norma (1982, p. 235)¹⁴. (tradução nossa).

Percebe-se que os bilíngues utilizam uma língua em uma dada situação e outra(s) língua(s) em outra situação, de acordo com diferentes objetivos e contextos, usufruindo de todos os recursos linguísticos que eles possuem, os quais são considerados um repertório linguístico integrado, que transcende as “fronteiras” das línguas, isto é, translinguagem (*translanguaging*) (GARCÍA, 2009). Ou seja, o uso das línguas é uma prática socialmente determinada (NORTON, 2000) e o sujeito e o ambiente onde ele se encontra interagem e influem de maneira dinâmica. Quanto a essa questão, Maher (2007, p. 73) esclarece como segue:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

É interessante notar que a habilidade de falar mais de uma língua depende não apenas da vontade do próprio sujeito (como ocorre no contexto educacional de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras), mas, como Maher (2007) frisa, depende do contexto real onde o sujeito vive, mais

¹⁴ Do original: *Most bilinguals use their languages for different purposes and in different situations, and hence “balanced” bilinguals, those who are equally fluent in both languages, are probably the exception and not the norm.*

especificamente, da situação imposta a ele e as suas necessidades em termos de comunicação cotidiana. No caso das situações de migração social e econômica, pode-se dizer que o bilinguismo surge como uma necessidade para os indivíduos sobreviverem e se adaptarem ao país anfitrião. Diante do exposto, conforme afirma Sakamoto (2000), o bilinguismo deve ser interpretado como um fenômeno peculiar e complexo que possa incluir elementos negativos, ao contrário da imagem positiva convencional.

Com relação à aquisição e uso de línguas, Grosjean (2008) sustenta que: “Bilingues geralmente adquirem e usam suas línguas para propósitos diferentes em domínios da vida diferentes, com pessoas diferentes. Aspectos diferentes da vida frequentemente exigem línguas diferentes” (GROSJEAN, 2008, p. 23)¹⁵ (tradução nossa).

Os bilíngues adquirem e usam suas línguas em aspectos diferentes de sua vida de acordo com cada comunidade onde eles vivem, cada pessoa e cada objetivo comunicativo, ou seja, conforme domínios sociais diferentes¹⁶.

No que se refere ao conceito de domínio social, Silva (2017, p. 112) discute como segue:

Um domínio social envolve uma gama de situações sociais delineadas por um conjunto de regras que influenciam o comportamento linguístico, o que abrange questões como o lugar, a situação e os tópicos das interações. [...] em cada domínio social há uma série de pressões de natureza econômica, cultural, social e política que influenciam o uso linguístico do indivíduo, o qual tende a usar mais uma língua que outras em determinadas situações.

¹⁵ Do original: *Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life often require different languages.*

¹⁶ Por exemplo, pode-se referir à família, escola, igreja, trabalho, rua e amigos (FISHMAN, 1972).

Nota-se que o uso linguístico do indivíduo depende de diversos fatores de natureza econômica, cultural, social e política que determinam o domínio social.

Diante do exposto, “o bilinguismo não é uma ocorrência estática como o ponto de chegada (sabendo controlar duas línguas perfeitamente), mas sim uma ocorrência dinâmica” (AZUMA, 2000, p. 14), que se adequa às mais variadas condições, tais como nível de formalidade, conhecimento linguístico do interlocutor, intimidade entre os interlocutores e o contexto em que se insere o tópico, além da “idade, situação da aquisição de língua (escola/família), funções da língua, habilidade de uso da língua, atitude com relação à língua etc.” (AZUMA, 2000, p. 14-15).

3. METODOLOGIA

3.1. ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SILVA, 2017) do tipo etnográfico (BLOMMAERT, 2006; GREEN; BLOOME, 1997 *apud* SILVA, 2017) na modalidade de história de vida (NETO, 2002; SAKURAI, 2012).

Silva (2017, p. 23) afirma que a pesquisa qualitativa pressupõe “a geração de dados descritivos e o contato direto do pesquisador com os participantes em seu contexto natural [...]. É também de natureza processual porque coloca ênfase não só no fato em si, mas também naquilo que vem antes e depois dele, de modo a fornecer uma visão holística de toda a situação”.

O contato direto do pesquisador com os participantes em seu contexto natural é de suma importância sob a abordagem qualitativa, pois, como Lüdke e André (1986, p. 12) afirmam, “as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem”. Ainda, Silva (2017, p. 24-25) defende que “tanto da sociolinguística como da etnografia, a língua não pode existir sem estar

ligada a um contexto específico. [...] a linguagem no contexto é uma espécie de arquitetura do comportamento social e, assim, parte da estrutura social das relações sociais”.

Blommaert (2006) (*apud* SILVA, 2017, p. 23) sustenta que estudar a língua significa estudar a sociedade e, para esse fim, o processo dos usos das línguas, e não seu produto linguístico, precisa ser compreendido por meio da etnografia. É porque, conforme afirmam Green e Bloome (1997) (*apud* SILVA, 2017, p. 23), a etnografia está relacionada ao estudo das práticas sociais e culturais dentro de um grupo social ou cultural.

No que se refere à história de vida, Neto (2002, p. 58) afirma que a sua principal função é “retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações”. Ou seja, a história de vida propicia uma riqueza de informações autobiográficas de cada participante que possui experiências vividas naquela comunidade.

Neto (2002, p.58), ainda, sustenta que a história de vida pode ser escrita ou verbalizada e abrange as seguintes classificações:

- a) História de vida completa: retrata todo o conjunto da experiência vivida;
- b) História de vida tópica: focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão.

Para a presente pesquisa, utilizamos a história de vida tópica para coletar dados¹⁷ com enfoque na experiência vivida de cada participante, uma vez que o foco da análise recai sobre a situação atual do uso das línguas e as dificuldades ao usar o português.

Diante do exposto, percebe-se que a abordagem qualitativa do tipo etnográfico na modalidade de história de vida é adequada para a presente pesquisa, uma vez que, conforme visto na seção introdutória, este trabalho tem como objetivo compreender a situação atual do uso das línguas pelos imigrantes de primeira geração de Okinawa que atualmente vivem no distrito

¹⁷ Os dados completos sobre a história de vida de cada participante encontram-se em Nakama (2019).

da Casa Verde na cidade de São Paulo, além de descrever as situações em que eles enfrentam dificuldades ao usarem a língua portuguesa, isto é, a língua usada majoritariamente no país para onde imigraram.

3.2. CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na Casa Verde, um dos distritos de grande concentração de imigrantes oriundos de Okinawa. Conforme relatado no jornal on-line Utiná Press (s.d.):

No mercado Cantareira e nas imediações, residiam muitas famílias okinawanas, motivo de a vida comunitária gravitar em torno desse espaço comercial, inclusive para a vida social, como festas, namoros e casamentos. Outras famílias dedicavam-se a chácaras, cujos produtos hortifrutigranjeiros eram enviados ao mencionado mercado ou às feiras e quitandas. Essas chácaras concentravam-se mais na zona Leste, na Vila Prudente, na Vila Califórnia, Vila Clara, Diva, Juta e ao longo do rio Tietê, da rodovia Fernão Dias e avenida Anhaia de Mello. E também no bairro Casa Verde, zona Norte.

Como o foco deste trabalho é o distrito da Casa Verde, será discutido a seguir os motivos que levaram okinawanos a residirem na região: preços baixos dos imóveis e aluguéis e proximidade do distrito do Brás, centro de comércio da indústria costureira de São Paulo.

Os okinawanos usaram a estratégia de procurarem locais que fossem vantajosos do ponto de vista financeiro. O distrito da Casa Verde possui muitos acidentes geográficos, com muitas subidas e descidas, o que tornava o metro quadrado da região barato em comparação com outros locais da cidade na época. Além disso, fica próximo ao aeroporto Campo de Marte. Devido ao barulho dos aviões e à proibição de construção de prédios altos, tinha-se mais um fator para a queda do preço dos imóveis da região.

3.3. PARTICIPANTES

Quando se faz pesquisa de imigrantes japoneses, o método normalmente empregado é de entrar em contato com uma associação de imigrantes e, a partir de indicação dessa associação, procurar os entrevistados. No entanto, vale destacar que a maioria dos participantes desta pesquisa não é associada a nenhuma associação de imigrantes japoneses, o que torna único o espaço amostral da pesquisa.

Isso porque, a partir dos contatos iniciais com uma participante desta pesquisa, passou-se a empregar a técnica “bola de neve”, que consiste em buscar novos contatos a partir da indicação de contatos anteriores (MARGOLIS, 1994 *apud* SILVA, 2017, p. 33). O processo de criação de uma amostra por bola de neve fundamenta-se em usar a rede social dos indivíduos iniciais para ter acesso ao coletivo. Assim, o *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir da indicação de uma participante, que indica outro e assim, sucessivamente.

Essa técnica é definida por Margolis (1994, p. 20) como “uma técnica de amostragem não aleatória, por ser uma forma reconhecida de contatar populações ‘escondidas’” (MARGOLIS, 1994 *apud* SILVA, 2017, p. 33). Nesse sentido, ela mostrou-se ideal para a presente pesquisa uma vez que se conseguiu entrevistar imigrantes que em sua maioria não são filiados a nenhuma associação de imigrantes.

Nesta pesquisa, houve 10 participantes. Todos eles são imigrantes de Okinawa e atualmente residem no distrito da Casa Verde. A seguir, segue o perfil de cada participante:

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

CÓDIGO DO PARTICIPANTE	GÊNERO ¹⁸	IDADE ¹⁹ (ANOS)	PROCEDÊNCIA	ESCOLARIDADE / EDUCAÇÃO (ANOS)	Ocupação ANTERIOR / ATUAL	TEMPO DE IMIGRAÇÃO (ANOS)
A	m	80	Ginowan	9 (Japão)	agricultor, costureiro, comerciante / aposentado	61
B	f	80	Urasoe	5 (Japão)	agricultora, costureira, comerciante / dona de casa	57
C	m	75	Urasoe	9 (Japão)	agricultor, costureiro / aposentado	57
D	f	84	Kumejima	9 (Japão)	guia turística / dona de casa	57
E	f	83	Nanjō	9 (Japão)	agricultora / dona de casa	63
F	f	61	Urasoe	11 (Brasil)	agricultora / comerciante	57
G	m	66	Yonabaru	1 (Japão) 5 (Brasil)	comerciante	56
H	m	69	Urasoe	6 (Japão)	agricultor / comerciante	57
I	f	72	Ōzato	3 (Japão) 4 (Brasil)	costureira / aposentada	63
J	f	91	Nago	3 (Brasil)	agricultora / aposentada	87

Fonte: autoria própria

¹⁸ “m” representa masculino; “f” representa feminino.

¹⁹ No momento de março de 2019.

Conforme afirma Sakurai (2012, p. 118), a narrativa é influenciada pela maneira como o entrevistador percebe a fala do entrevistado. Ainda, a narrativa depende de vários fatores, tais como: o modo de falar do entrevistado e outros hábitos culturais; relacionamento com o entrevistador; e contexto social (SAKURAI, 2012, p. 22). Ou seja, o entrevistador ocupa papel importante para a investigação nesta pesquisa. Um dos autores do presente trabalho é filho de imigrantes oriundos de Okinawa e entende suficiente o *uchināguchi* para fazer as entrevistas.

3.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com anotações e gravações seguindo um roteiro preparado antecipadamente (cf. NAKAMA, 2019), com o intuito de compreender a situação atual do uso das línguas pelos imigrantes de primeira geração de Okinawa, além de relevar as situações em que eles enfrentam dificuldades ao usarem a língua portuguesa.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), esse tipo de entrevista é classificado como entrevista semiestruturada, desenrolando-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Ainda, Sakurai (2012, p. 111) afirma que, no processo de entrevista, o entrevistador assume o papel de um guia enquanto o narrador conta sua história.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Além disso, conforme Neto (2002), a aplicação de entrevista é adequada para obter as narrativas acerca das experiências dos próprios entrevistados. Neto (2002, p. 59) afirma que o destaque nessa metodologia de pesquisa é a entrevista em profundidade, permitindo ao participante

retomar sua vivência de forma retrospectiva e fornece um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato.

Para a presente pesquisa, o roteiro de perguntas (NAKAMA, 2019) compõe-se de duas partes: (i) o perfil dos participantes e (ii) a situação do uso das línguas pelos participantes. A primeira parte é composta de 25 perguntas, as quais foram elaboradas com o intuito de obter o perfil dos participantes, tais como o ano, a idade que imigraram e o tempo de permanência no Brasil. Já a segunda parte, na qual é formada por 9 perguntas abertas e em escala, é voltada para investigar a situação atual do uso das línguas pelos participantes e as dificuldades que enfrentam ao falarem em português.

As entrevistas foram realizadas na residência de cada participante ou de um parente do mesmo no período de 6 de março a 9 de maio de 2019. Para sanar algumas dúvidas decorrentes das respostas e narrativas obtidas na primeira sessão de entrevista, alguns participantes foram entrevistados mais de uma vez. As entrevistas foram gravadas em áudio com permissão antecipada dos participantes por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (NAKAMA, 2019).

Quanto ao uso das línguas no momento da entrevista, os participantes podiam escolher livremente por responder em japonês, *uchināguchi*, português ou qualquer mistura entre as línguas conhecidas pelo entrevistado.

Nas entrevistas, o pesquisador leu cada pergunta em japonês ou, caso necessário, traduziu-a para português. O entrevistado ficou livre para narrar e responder às perguntas da forma que melhor lhe conviesse. De fato, havia entre os participantes grande variação linguística (japonês, *uchināguchi*, português e mistura entre línguas), por vezes, necessitando de explanações sobre as questões das entrevistas.

Conforme dito anteriormente, enquanto o entrevistado narrava, as narrativas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Anotações foram tomadas antes, durante e após as entrevistas, inclusive com conhecidos dos participantes. Os registros foram ouvidos posteriormente

para conferir os dados anotados e as respostas obtidas a partir das perguntas do tipo aberto foram transcritas para a análise dos dados²⁰.

3.5. PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento para a análise dos dados foi realizado como segue:

- a) coleta de dados por meios de entrevistas gravadas em áudio com anotações, e escritas em formulário;
- b) transcrição dos dados oriundos das entrevistas;
- c) mapeamento e análise do perfil dos participantes;
- d) sistematização acerca da situação do uso das línguas pelos participantes;
- e) identificação e descrição acerca do uso das línguas pelos participantes baseadas nos dados transcritos;
- f) identificação e descrição das dificuldades no que se refere ao uso da língua portuguesa, baseadas nos dados transcritos; e
- g) análise e interpretação sobre as relações entre o perfil, a situação do uso das línguas e as dificuldades anteriormente mencionadas.

3.6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Flick (2007, p. 69) afirma que é preciso obedecer a alguns princípios éticos fundamentais para condução de pesquisas nas ciências humanas e sociais. Durante o desenvolvimento e conclusão da pesquisa, é de suma importância resguardar a privacidade dos participantes e garantir a confidencialidade das identidades deles.

²⁰ Quanto aos dados transcritos completos das entrevistas de cada participante, vide Nakama (2019).

No presente trabalho, antes de realizar as entrevistas, foi aplicado aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido (NAKAMA, 2019), informando-os dos objetivos da pesquisa, bem como salvaguardando quaisquer informações que pudessem, de alguma forma, identificá-los.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Na seção 4.1, serão apresentados os resultados da análise dos dados referentes ao perfil dos participantes. Em seguida, na seção 4.2, será discutida a situação de uso de línguas pelos participantes desta pesquisa, além do discurso interior²¹ e língua predileta. Por fim, na seção 4.3, discorrer-se-á sobre o uso de línguas por eles, com enfoque na língua portuguesa, assim como as dificuldades que eles enfrentam no dia a dia para falar português.

4.1. ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Foram 10 participantes, todos com idade acima de 60 anos e com média de 76 anos. Passou-se mais de meio século desde que imigraram para o Brasil, com permanência média de 62 anos.

²¹ Trata-se de um pensamento expresso em palavras. Consiste na tradução do pensamento em palavras, ou seja, a fala interioriza-se no pensamento (VIGOTSKI, 2001).

Quadro 2: Classificação dos participantes conforme seu perfil

grupo	código do participante	gênero	idade ²² (anos)	tempo de imigração (anos)	escolaridade / educação (anos)
1	A	m	80	61	9 (Japão)
	B	f	80	57	5 (Japão)
	C	m	75	57	9 (Japão)
	D	f	84	57	9 (Japão)
	E	f	83	63	9 (Japão)
	H	m	69	57	9 (Japão)
	J ²³	f	91	87	3 (Brasil)
2	F	f	61	57	11 (Brasil)
	G	m	66	56	1 (Japão) 5 (Brasil)
	I	f	72	63	3 (Japão) 4 (Brasil)

Fonte: autoria própria

²² No momento de março de 2019.

²³ A participante J é a única que imigrou para o Brasil antes da Segunda Guerra Mundial. Como tal, sofreu influência dos costumes da época. Imigrou com cinco anos, estudou a língua japonesa no Brasil e viveu em comunidade rural de *nikkei*. Muitos com quem convivia eram japoneses de outras províncias e, por isso, acostumou-se a conversar em japonês. Como veio para o Brasil com cinco anos e estudou no Brasil, era de se esperar que pertencesse ao segundo grupo de participantes, mas ela está no primeiro grupo. Por isso, apesar de ter vindo muito nova e ter estudado no Brasil, tem dificuldade em conversar em português, restringindo o uso dessa língua aos filhos e evita comunicação com brasileiros em geral.

Conforme o perfil geral dos participantes da pesquisa, pode-se dividi-los em dois grupos: em geral, os participantes do primeiro grupo vieram para o Brasil já adolescentes ou adultos e sua principal preocupação cotidiana é, ou era, trabalhar bastante para proporcionar uma vida melhor para família, filhos ou comunidade. Assim, eles apresentam integração limitada com a sociedade brasileira e sofrem dificuldade com a língua portuguesa para realizar suas atividades com pessoas que apenas falem em português. De modo geral, falam apenas em *uchināguchi* ou quase sempre em *uchināguchi* no dia a dia. Assim, o discurso interior é em *uchināguchi*.

Já os participantes do segundo grupo imigraram ainda novos e puderam estudar em escolas do Brasil. Assim, eles apresentam integração completa com a sociedade brasileira e não enfrentam barreira linguística. Falam português, *uchināguchi* ou mistura dessas línguas no cotidiano. Quanto ao discurso interior, é predominantemente em português. Por isso, não sofrem dificuldades para realizar tarefas na sociedade brasileira.

Conforme visto no capítulo teórico, para ser bilíngue ou não, depende da idade e da situação da aquisição de língua (se o indivíduo aprendeu uma língua na escola ou na família, por exemplo). Quanto a essa questão, Morales (2008) também frisa que a idade e o contexto em que o indivíduo adquire a(s) língua(s) são determinantes na configuração cognitiva (MORALES, 2008, p. 152-3).

4.2. USO DE LÍNGUAS DOS PARTICIPANTES

4.2.1. USO DE LÍNGUAS DOS PARTICIPANTES CONFORME O INTERLOCUTOR

De acordo com a tabela 1, nota-se que aparecem duas regiões de concentração. Uma na parte superior à esquerda, com as relações mais próximas com maior uso de *uchināguchi* e outra na parte inferior à direita, com relações mais distantes com maior uso do português.

Tabela 1: Uso de línguas dos participantes conforme o interlocutor

Língua	irmãos	amigos	cônjuge	filhos	netos	outros	TOTAL
U	2	1	1	-	-	-	4
QU	5	4	2	-	-	-	11
UJ	-	-	-	1	-	-	1
JU	-	1	-	-	-	-	1
J	-	-	-	1	-	-	1
QJ	-	-	-	1	-	-	1
JP	-	-	-	-	-	-	0
PJ	-	-	-	-	-	-	0
P	-	-	1	1	4	1	7
QP	1	2	1	-	-	-	4
outros	-	1	1	3	-	-	5
TOTAL	8	9	6	7	4	1	

Fonte: autoria própria

Notas:

- U representa apenas *uchināguchi*
- QU representa quase sempre *uchināguchi*
- UJ representa *uchināguchi* e japonês com predominância de *uchināguchi*
- JU representa *uchināguchi* e japonês com predominância de japonês
- J representa apenas japonês
- QJ representa quase sempre japonês

- JP representa japonês e português com predominância de japonês
- PJ representa japonês e português com predominância de português
- P representa apenas português
- QP representa quase sempre português
- A coluna outros refere-se a sobrinhos
- A linha outros inclui duas combinações de línguas: a primeira é mistura de português e *uchināguchi*; a segunda é mistura de português, *uchināguchi* e japonês

Quanto à língua usada para se comunicar, o primeiro grupo referido na seção 4.1 geralmente usa exclusivamente (4 casos)²⁴ ou quase sempre (11 casos) *uchināguchi* (cf. n.º total da tabela 1). A língua japonesa é geralmente usada por este grupo de alguma forma, exclusivamente (1 caso) ou quase sempre (1 caso), como estratégia de comunicação para manter conversação com seus interlocutores (japoneses) porque eles não compreendem *uchināguchi*. Abaixo seguem alguns excertos dos participantes do primeiro grupo:

- (1) Japonês misturado com *uchināguchi*, usando mais *uchināguchi* com os filhos. É isso. Ah, este {netos}²⁵ como não entendem {japonês}, então é língua brasileira mesmo.²⁶ (PA²⁷, entrevista, 07/03/2019)

²⁴ Os números entre parênteses indicam os valores que aparecem nas tabelas.

²⁵ Os símbolos { e } indicam as palavras acrescentadas para que o texto fique compreensível.

²⁶ Do original: ウチナーグチより混ぜる。日本語よりウチナーグチは息子たち、それだけ。ああ、これ {孫} は通じないからブラジル語だよ。

²⁷ A letra “P” significa participante e a letra “A” corresponde ao código do participante.

- (2) Com os amigos, é japonês. Com papai e mamãe é a língua de Okinawa. Com os irmãos também é a língua de Okinawa. Com o cônjuge é a língua de Okinawa. Com os filhos é misturado, *uchināguchi* com a língua do Brasil. Com os netos é um pouco da língua do Brasil, mas eu não sei {falar português}.²⁸ (PB, entrevista, 09/05/2019)
- (3) Quanto ao casal, é *uchināguchi*, né. Mas, no caso dos filhos, uso a língua japonesa.²⁹ (PC, entrevista, 07/03/2019)

Os participantes citam que quase sempre falam em *uchināguchi*. No entanto, com pessoas que não falam *uchināguchi*, eles precisam mudar de língua para serem compreendidos (GROSJEAN, 1982). Assim, mesmo sentindo-se receosos em não proferir um discurso em que sejam compreendidos satisfatoriamente, vêm-se obrigados a falar em uma língua (MAHER, 2007) em que não se sentem confortáveis. Conforme afirma Azuma (2000, p. 14-15), nota-se que o uso das línguas depende, também, da atitude com relação à língua além do interlocutor e do contexto.

Com relação ao uso da língua portuguesa, a maioria dos casos refere-se aos participantes do segundo grupo: apenas português (7 casos), quase sempre português (4 casos) e outros (5 casos, que incluem mistura de português e *uchināguchi* e mistura de português, *uchināguchi* e japonês) (conforme nº total da tabela 1). No entanto, para conversar com os netos, como foi relatado pelo participante A (conforme excerto [1]), por exemplo, é usada a língua portuguesa mesmo sendo participante do primeiro grupo. Seguem dois excertos relatando a mistura de línguas:

²⁸ Do original: 友人だったら、日本語。Papai, mamãeと沖縄語。兄弟も沖縄語。友人は日本語。夫婦は沖縄語。息子たちはもうmistura, うちなーぐちとブラジル語。孫たちはブラジル語少しするだけど、わからない

²⁹ Do original: あの、夫婦だったらウチナーグチですかね。でも、子供たちだったら、日本語を使う。

- (4) Marido? Português, japonês e *uchināguchi* misturados. Com a filha? Também tudo misturado.³⁰ (PF, entrevista, 08/03/2019)
- (5) {Quando falo com a família e com os amigos} é misturado né? {Com os irmãos} é português. {Com os amigos} é português. {Com a esposa} é meio a meio, misturado. *Uchināguchi* e português. {Com a filha} é *uchināguchi* e português.³¹ (PG, entrevista, 08/03/2019)

Com relação aos interlocutores, os participantes citaram que se comunicam mais com irmãos (9 casos), amigos (8 casos), filhos (7 casos), cônjuge (6 casos) e netos (4 casos) (cf. tabela 1). Para este último caso destaca-se a distância geracional, que faz com que seja usada apenas a língua portuguesa ou mistura da língua portuguesa com *uchināguchi* (GARCÍA, 2009).

Pode-se notar pela tabela que, para relações mais próximas, como a de irmãos, a tendência é de usar a língua materna e, quando as relações ficam mais distantes, como a de netos e sobrinhos, a tendência é de usar a língua local porque a comunicação em *uchināguchi* torna-se inviável.

4.2.2. USO DE LÍNGUAS CONFORME O CONTEXTO

Conforme afirma Grosjean (1982), nesta pesquisa também se revelou que a escolha da língua a ser usada depende do interlocutor do participante e da preferência ou facilidade do uso de língua de acordo com o contexto. A tabela 2 resume o uso de línguas conforme o contexto.

³⁰ Do original: 夫? 《Misturado português,》 日本語、ウチナーグチ。娘? 《Também tudo misturado.》 [...] {友人とは} 《aí é português.》

³¹ Do original: {家族や友人と話すとき} 《misturado né. {com os irmãos} português. {Com os amigos} português. {Com a esposa} meio a meio, misturado.》 ウチナーグチ 《e português. {Com a filha}》 ウチナーグチ 《e português.》

Tabela 2: Uso de línguas conforme o contexto

contexto	<i>uchināguchi</i>	japonês	português	outros	TOTAL
em casa	4	1	4	-	9
na vizinhança	4	2	5	3	14
com okinawanos	3	-	1	2	6
com japoneses	-	5	1	-	6
com não japoneses	-	-	6	-	6
no trabalho	-	1	3	-	4
outros	-	-	4	-	4
TOTAL	11	9	24	5	

Fonte: autoria própria

Abaixo seguem alguns excertos:

- (6) Em casa é a língua de Okinawa. Na vizinhança e arredores, no caso de não japoneses, somente “Bom dia. Boa tarde”. É porque não consigo falar mais que isso. Com os vizinhos, em japonês. Quando encontro com brasileiros não falo nada porque não consigo falar. Com pessoas de Okinawa, é a língua de Okinawa.³² (PB, entrevista, 09/05/2019)

³² Do original: 家では沖縄語ね。隣、近所はもう外人だったら、ちょっと「《Bom dia. Boa tarde.》」そのぐらいでしょう。あまり話さきれないんだから。日本語ね、《vizinho》は、こっちブラジル人と会ったら、話さきれないから、何も言わない。沖縄の人だったら、沖縄語。

- (7) Em casa é lógico que é *uchināguchi*, né. Nas redondezas? Como nas redondezas só tem brasileiros, é português.³³ (PC, entrevista, 07/03/2019)
- (8) {Em casa} é a língua de Okinawa, viu! *Uchināguchi*, nas redondezas é *uchināguchi* sempre. {Na associação dos okinawanos} lá também é *uchināguchi*.³⁴ (PE, entrevista, 07/03/2019)
- (9) Nos arredores é português, em geral, em português. Misturo *uchināguchi* e português. Misturo todos, *uchināguchi*, português e japonês.³⁵ (PH, entrevista, 05/05/2019)
- (10) Nos arredores, às vezes, falo japonês, português, tudo varia, depende da pessoa. [...] Aqui por perto, com okinawanos [...] se forem *issei* é *uchināguchi*. E se forem *nisei* (segunda geração)³⁶ é português.³⁷ (PI, entrevista, 06/05/2019)

Os excertos evidenciam que, conforme afirma Azuma (2000, p. 14), o bilinguismo não é uma ocorrência estática como o ponto de chegada (sabendo controlar duas línguas perfeitamente), mas sim uma ocorrência dinâmica, que se adequa às mais variadas condições, tais como nível de formalidade, conhecimento linguístico do interlocutor, intimidade entre os interlocutores e o contexto em que se insere o tópico.

³³ Do original: 家で、ウチナーグチ、もちろんね。近所？近所、(ブラジルンチュバカリ、ポルトガル語) 〈ブラジル人ばかりだから、ポルトガル語〉。

³⁴ Do original: {家で} 沖縄語よ。ウチナーグチ。近所にみんなウチナーグチ。” {沖縄県人会} 向こうでもウチナーグチする。

³⁵ Do original: 近所、ポルトガル語だ、だいたいポルトガル語、《mistura》ウチナーグチとポルトガル語と交わる。{ウチナーグチもポルトガル語も日本語も} 全部混ぜる。

³⁶ Todos os termos em japonês e okinawano foram transcritos para o alfabeto latino de acordo com o sistema Hepburn, inclusive aqueles que possuem forma aportuguesada.

³⁷ Do original: 近所 《às vezes fala》 日本語、《português, tudo varia, depende de pessoa.》 [...] この近くでウチナーンチュ。[...] あの、一世だったら、ウチナーグチ。また、二世だったら、ポルトガル語、《português.》

No primeiro grupo, a língua preferida do participante é *uchināguchi* e como cônjuge, irmãos e amigos falam *uchināguchi*, a língua citada é a mesma. No caso de vizinhança, como os interlocutores geralmente apenas falam português, essa é a única língua que permite a comunicação, mesmo que o participante tenha dificuldade com a língua. Para os participantes do segundo grupo, a escolha da língua é mais flexível, dependendo geralmente do domínio social, conforme relatado pela participante I (cf. excerto [10]).

4.2.3. DISCURSO INTERIOR

Com relação ao discurso interior (VIGOTSKI, 2001), ou seja, as atividades linguísticas para o pensamento não verbalizado, nota-se que existe uma diferença nítida entre os grupos.

Para o primeiro grupo, o discurso interior é em *uchināguchi*, ou seja, na língua materna deles, como verificado nos excertos seguintes:

- (11) É *uchināguchi*.³⁸ (PC, entrevista, 07/03/2019)
- (12) Quanto a isso (discurso interior) é quase sempre *uchināguchi*.³⁹
(PD, entrevista, 07/03/2019)
- (13) É *uchināguchi*, não é mesmo.⁴⁰ (PE, entrevista, 07/03/2019)

Para o segundo grupo, apesar de a língua materna ser *uchināguchi*, como os integrantes deste grupo vieram para o Brasil ainda novos, o discurso interior geralmente muda para o português, como verificado nos excertos abaixo:

- (14) “Português, geralmente.” (PF, entrevista, 08/03/2019)
- (15) “Português.” (PG, entrevista, 08/03/2019)

³⁸ Do original: (ウチナーグチンディ) 〈ウチナーグチで〉。

³⁹ Do original: これはほとんどウチナーグチだ。

⁴⁰ Do original: ウチナーグチだよ。

No caso da participante I, mesmo sendo do segundo grupo, seu discurso interior é predominantemente o da língua materna:

(16) É mais *uchināguchi*. (PI, entrevista, 06/05/2019)

É interessante notar que, no caso da participante I, o fato de conseguir se comunicar sem nenhuma dificuldade na língua portuguesa não foi suficiente para alterar a língua de discurso interior, mantendo a língua materna.

4.2.4. LÍNGUA PREDILETA

Todos os participantes citaram *uchināguchi* como língua predileta. Entretanto, dois participantes (F e G) do segundo grupo citaram outras línguas além de *uchināguchi*.

Seguem alguns excertos das respostas dos participantes que corroboram o afirmado anteriormente:

Para o primeiro grupo:

(17) Língua de Okinawa. Fui criada só em Okinawa. Nem fui para o Japão. Quando estive na escola usava japonês, mas não fui muito para a escola.⁴¹ (PB, entrevista, 09/05/2019)

(18) Qual mais gosto? Por isso mesmo, é a língua de Okinawa, não? Como eu não aprendi português, não consigo falar. Não construí oportunidade por mim mesma quanto a isso.⁴² (PD, entrevista, 07/03/2019)

⁴¹ Do original: 沖縄語。沖縄でしか育ってないもの。日本へ行ったことなかったもん。学校出ているときには日本語を使いよったけどね。私は学校あまり出てない。

⁴² Do original: 一番好き？だから、沖縄語だね。私は {ポルトガル語を} 学んだことがないから、話せない。きっかけは自分で作れなかったね、これは。

- (19) Prefiro *uchināguchi* [...]. Porque é mais fácil falar em *uchināguchi*.⁴³ (PH, entrevista, 05/05/2019)
- (20) Porque sou de Okinawa, afinal de contas. Porque toca mais o coração.⁴⁴ (PJ, entrevista, 08/05/2019)

Percebe-se que os participantes do primeiro grupo preferem a língua *uchināguchi* por conta da facilidade do uso dessa língua, além de possuírem uma forte ligação sentimental com sua terra natal e a língua falada lá, preservando a identidade okinawana.

Para o segundo grupo:

- (21) Gosto? Ah, tanto português quanto *uchināguchi*.⁴⁵ (PF, entrevista, 08/03/2019)
- (22) *Uchināguchi*, japonês e português. Os três. Só que falo pouco {japonês}.⁴⁶ (PG, entrevista, 08/03/2019)

Em segunda entrevista, quando foram questionados por que eles gostam de mais de uma língua, F e G responderam:

- (23) Gosto de *uchināguchi* porque sou *uchinānchu* [pessoas que possuem raízes em Okinawa]. Certo? É minha língua nativa. Gosto de japonês porque dá para conversar com todos, todos entendem. Japoneses, não é? Entendem, falam japonês. E gosto de português porque é minha segunda pátria.⁴⁷ (PF, entrevista, 09/05/2019)

⁴³ Do original: ウチナーグチが一番好き[...]. ウチナーンチュだから、話しやすいじゃん。

⁴⁴ Do original: やっぱし、ウチナーンチュ。もっと心を通じるね。

⁴⁵ Do original: 好き? 《Ah, tanto português quanto》 ウチナーグチ。

⁴⁶ Do original: ウチナーグチ e 日本語 《e português. Os três. Só que falo pouco {japonês}.》

⁴⁷ Do original: 《Gosto de》 ウチナーグチ 《porque sou》 ウチナーンチュ。《Certo? É minha língua nativa. Gosto de》 日本語 《porque dá para conversar com todos, todos entendem.》 日本人ね。《Entendem, falam》 日本語ね。《E gosto de português porque é minha segunda pátria.》

(24) Gosto de *uchināguchi* porque sou *uchinānchu*, porque lido bastante com língua *uchināguchi*, minha língua original. Japonês para todos é o que mais entendem. Língua do Brasil gosto porque a gente está no segundo país, segunda nação e primeiro Japão e depois o Brasil. Eu gosto muito da língua portuguesa.⁴⁸ (PG, entrevista, 09/05/2019)

Nota-se que os participantes F e G gostam de mais de uma língua porque sentem-se à vontade para falar em português e *uchināguchi*. No entanto, como eles citam o Japão como “primeira” nação e *uchināguchi* como língua nativa, aparentemente preferem *uchināguchi*. No caso da língua japonesa, ela serve como uma chave que abre diversas portas na comunidade em que vivem e por isso, dão-lhe grande valor.

4.3. USO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONFORME O CONTEXTO E AS DIFICULDADES NO SEU USO

Os participantes do primeiro grupo têm muita dificuldade em conversar em língua portuguesa em todas as situações. Para contornar essa dificuldade, os participantes citaram diversos meios. O mais comum foi valer-se de alguém que conheça a língua japonesa para que traduza a conversa entre o participante e o interlocutor. No caso do participante C, por exemplo, ele pede para que seu interlocutor use palavras mais fáceis de serem entendidas na língua portuguesa com seu interlocutor.

Os participantes do segundo grupo, em geral, não têm dificuldade em conversar em língua portuguesa, porque conseguem se expressar na mesma língua devido a ter estudado aqui no Brasil. Apenas a participante I citou o caso de dificuldade de comunicação em banco por conta dos termos técnicos financeiros.

⁴⁸ Do original: 《Gosto de》 ウチナーグチ 《porque sou》 ウチナーンチュ、《porque lido bastante com língua》 ウチナーグチ、元言葉。日本語 《para todos é o que mais entendem.》 ブラジル語 《gosto porque a gente está no segundo país, segunda nação e primeiro Japão e depois o Brasil. Eu gosto muito da língua portuguesa.》

Seguem abaixo alguns excertos que ilustram o que foi explanado.
Para o primeiro grupo:

- (25) Lugares como hospital e prefeitura é muito difícil {para usar o português}.⁴⁹ (PA, entrevista, 07/03/2019)
- (26) Eu pergunto. “Fale de modo mais fácil, fale isto com mais outra {palavra}”. Por exemplo, naquelas ocasiões se usam palavras difíceis. “Ah, poderia falar mais facilmente?”, por exemplo. [...] “Alguém fala japonês?” Assim, {pedindo por alguém que fale japonês} é que marco consulta no hospital.⁵⁰ (PC, entrevista, 07/03/2019)
- (27) Quanto a isto {falar em português}, como deixo tudo a cargo da minha filha, não faço nada. Porque {hospital, por exemplo} isso, minha filha faz tudo. Porque minha filha traduz tudo. Sozinha... de qualquer maneira, deixo a cargo dela. Nem cuido das questões financeiras.⁵¹ (PD, entrevista, 07/03/2019)
- (28) Aquilo é difícil, não? Como se diz? Caixa ele... {caixa automático}. Aquilo é difícil. Não faço aquilo. É difícil. Fazer compras é fácil porque não precisa falar. [...] É tudo difícil! Por isso, levo o sobrinho. Só sei {português} um pouco. É difícil! Porque falam palavras difíceis.⁵² (PE, entrevista, 07/03/2019)

⁴⁹ Do original: 病院、市役所、(チョウラ) (など) とても難しい。

⁵⁰ Do original: 私聞く、「もっと易しく言って、もっと《outro》これ言ったら」。たとえば、《por exemplo》、あれたち難しいことばを使うでしょう。ああ、「もっと易しく言ったら」、《por exemplo.》 [...] 「誰か日本語話せますか」って、それで {病院を} 予約する。

⁵¹ Do original: これは {ポルトガル語で話すことは}、みんな娘たちするから私したこともないよ。{病院なども} それも、娘みんなやってくれるから。みんな、娘通訳してくれるから。自分で...とにかく、おんぶされる。銀行のこともしない。ここは難しいでしょう、私は一人で出来ないから、いいね？

⁵² Do original: あれは難しいね。何と言うの？《Caixa ele... {caixa automático}》あれは難しい《aquele não faz》難しいよ。買い物は《fácil》話さなくてもいいから。[...] (アルブン) <全部>難しいよ。だから、私《sobrinho》連れていこうから。《Só》ちょこっとしかわからない。難しいよ。難しい言葉言うから。

(29) Para nós *issei* é tudo difícil [...]. As palavras também não foram aprendidas claramente. E ainda sem ter ido à escola, certamente é difícil.⁵³ (PH, entrevista, 05/05/2019)

Para o segundo grupo:

(30) Português? Para falar em português é fácil, é fácil.⁵⁴ (PF, entrevista, 08/03/2019)

(31) Não tenho dificuldade. [...] Tudo fácil. (PG, entrevista, 08/03/2019)

(32) Português é fácil. Porque fiz coisas fora de casa como comércio, trabalhei como feirante, no mercado, então, conheço bem português. [...] Para mim é mais banco. Quando vai no banco, é difícil ir no banco. [...] É porque não está acostumado a ir no banco. Então, é complicado.⁵⁵ (PI, entrevista, 06/05/2019)

Diante do exposto, nota-se que os participantes do primeiro grupo enfrentam muitas dificuldades para conseguirem se comunicar na língua nativa do país onde imigraram.

Quanto aos participantes do segundo grupo, eles vieram para o Brasil ainda muito novos e por isso, tiveram a oportunidade de aprender o português na escola e puderam usar o conhecimento da língua, não só para proveito próprio, mas também para poderem ajudar aqueles da sua comunidade que não conseguem se comunicar em português.

⁵³ Do original: 我々一世には全部難しい [...]。言葉もはっきり覚えてない、ね。学校も出てないとしたら、これは難しいということにしかできない。

⁵⁴ Do original: ポルトガル語? 《Para falar em português é fácil,》 簡単です。

⁵⁵ Do original: 《Português é》 簡単。《Porque》 商売、《feirante》 もやったし、もう 《mercado》 もやったから、もう外野やったから、ポルトガル語をよく知ってる。[...] 《Para mim é mais banco. Quando vai no banco é difícil ir no banco. [...] É porque não está acostumado a ir no banco. Então, é complicado.》

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar a situação sociolinguística de uso das línguas pelos okinawanos de primeira geração que imigraram para o Brasil e que vivem atualmente no distrito da Casa Verde na capital do estado de São Paulo, como descrito na seção introdutória. Para a consecução deste objetivo, duas perguntas nortearam esta pesquisa:

- a) Quais as línguas que os imigrantes de primeira geração de Okinawa usam no dia a dia?
- b) Quais os problemas linguísticos que eles enfrentam?

Na seção 4 sobre análise e discussão dos dados, verificou-se que foi útil dividir os participantes em dois grupos:

1. primeiro grupo cujos participantes apresentam integração limitada com a sociedade brasileira e sofrem dificuldades para se comunicar na língua portuguesa; e
2. segundo grupo cujos participantes apresentam integração completa com a sociedade brasileira e não enfrentam barreiras linguísticas.

Quanto à resposta à primeira pergunta, os participantes do primeiro grupo, que vivem na comunidade okinawana, usam *uchināguchi* com parentes de mesma geração, como irmãos e cônjuge. Assim, o discurso interior também é em *uchināguchi*. Quando o interlocutor não consegue comunicar-se em *uchināguchi*, a língua com que melhor conseguem se comunicar é o japonês. O português é usado caso não seja possível estabelecer comunicação em *uchināguchi* nem em japonês, por exemplo, com netos, sobrinhos, brasileiros em geral. O uso do português é bastante restrito, geralmente, quando precisam ir a hospital ou banco. Os participantes deste grupo, então, mudam de uma língua para outra

de acordo com o contexto e os interlocutores, mais especificamente levando em consideração o conhecimento linguístico de seu interlocutor (GROSJEAN, 1982, 2008).

Já os participantes do segundo grupo, que apresentam integração completa com a sociedade brasileira, usam *uchināguchi* ou português, ou misturam essas duas línguas, de acordo com o conhecimento linguístico de seu interlocutor (*translanguaging* de García [2009]). Dão preferência à língua portuguesa por usarem-na com mais frequência. O uso do japonês restringe-se aos japoneses que não entendem *uchināguchi*. O discurso interior é predominantemente em português. Os participantes deste grupo, então, utilizam as línguas de forma mais flexível a depender dos interlocutores e do contexto (GROSJEAN, 1982, 2008).

Quanto à resposta à segunda pergunta, os participantes do primeiro grupo têm muita dificuldade quando precisam comunicar-se em português. Isso porque eles não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no Brasil. Portanto, no cotidiano, suas atividades estão restritas à comunidade okinawana e não fazem uso do português. Interessante o depoimento da participante B de como o não conhecimento da língua portuguesa restringe o que pode fazer:

Ouvi dizer que aqui era melhor para se viver, mas houve várias coisas, em diversas áreas, apesar de tudo isso, ao chegar, fiquei assustada. Era tudo dinheiro. Além disso, senti que era menor que Okinawa. Porque não podia ir para lugar nenhum sem saber falar. Então, alguém disse que o Brasil era extenso, mas para mim parece menor do que Okinawa. Senti que era pequeno porque não posso ir para lugar nenhum. Não consigo ir para lugar algum.⁵⁶ (PB, entrevista, 09/05/2019).

⁵⁶ **Do original:** ここはもっと住みよって聞いたんだけど、何でもたくさんあって、広くもあるから、そんなしてきたんだけど、来てみたら、びっくり。何でもお金。また、沖縄より小さい気持ちだった。どこにも行けないから、言葉わからなくて。で、誰かがブラジルは広いからいいでしょうと言ったけど、私たちには沖縄より小さいみたい。どこへもいけないから、小さいみたいな感じしよったって。どこにも行ききれないんだ。

Quando precisam usar a língua portuguesa fazem uso de parentes para servirem como intérpretes ou pedem ao seu interlocutor para usarem palavras mais fáceis de serem compreendidas na língua portuguesa. Nota-se que eles estão usufruindo, ao máximo, das estratégias de comunicação, quando precisam falar em português.

Os participantes do segundo grupo, por sua vez, não enfrentam dificuldades linguísticas no cotidiano, uma vez que imigraram ainda novos e puderam estudar em escolas do Brasil. Dos três participantes do segundo grupo apenas uma citou dificuldade em língua portuguesa quando precisa resolver questões da área financeira em banco. Acha difícil termos específicos usados pela área e prefere que o marido, que é *nisei*, resolva esse tipo de questão.

Conforme visto neste estudo, os participantes desta pesquisa imigraram para o Brasil e vivem aqui há mais de meio século. No entanto, independentemente da idade que imigraram, todos se declaram na entrevista como sendo *uchinānchu* e não como japoneses nem como *nikkei*. Desse modo, verifica-se que mantêm até hoje forte ligação sentimental com sua terra natal, preservando a identidade okinawana, independentemente do uso que fazem de língua ou do tempo de permanência no Brasil.

Com vistas à completude deste estudo, estamos cientes de que se deve coletar mais dados e analisá-los mais detalhadamente para que se possa elucidar, de forma holística, a situação do uso de línguas pela primeira geração de imigrantes okinawanos no Brasil. Mesmo assim, esperamos que este trabalho possa contribuir, de forma modesta, para o desenvolvimento da área de Sociolinguística, mais especificamente, bilinguismo no qual se envolve a língua de Okinawa, *uchināguchi*.

A partir do que foi pesquisado, diversas outras questões podem ser elencadas. Especialmente em relação ao *uchināguchi*, poderia ser estudado como os descendentes dos imigrantes de Okinawa fazem uso desta língua nas diversas localidades em que se estabeleceu uma comunidade *uchinānchu*.

REFERÊNCIAS

- AZUMA, Shoji. *Bilingualism*. Tōkyō: Kōdansha, 2000.
- BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3. ed., Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BLOMMAERT, Jan. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. London, 2006. Não publicado.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BOGDAN Robert. C.; BIKLEN Sari Knopp. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5. ed., Boston: Pearson Education, 2007.
- FISHMAN, Joshua Aaron. Domains and the relationships between micro- and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell (ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston, 1972. p. 435-453.
- FLICK, Uwe. *Designing Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications, 2007.
- MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES. *Kasatomaru to shoki imin (Kasatomaru e a imigração inicial)*. Disponível em: https://www.mofa.go.jp/mofaj/annai/honsho/shiryo/j_brazil/03.html. Acesso em 20 jan. 2019.
- GARCÍA, Ofelia. Education, Multilingualism, and Translanguaging in the 21st Century. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; MOHANTY, A. K.; PANDA, M. (ed.). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 140-158, 2009.
- GREEN, Judith Lee; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, James; HEATH, Shirley; LAPP, Diane (ed.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan, 1997. p. 181-202.
- GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, François. Individual Biligualism. In: ASHER, R. E.; SIMPSON, J. M. Y. (ed.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Volume 1. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

GROSJEAN, François. *Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues*, *Bilingualism: Language and Cognition* 1, p. 131–49, 1998.

GROSJEAN, François. *Studying Bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and bilingualism*. Reimpresso. Cambridge: Cambridge University Press, 1992 (1. ed., 1989) (publicado originalmente em francês como *Bilingualité et bilinguisme* pela editora Pierre Mardaga em Bruxelas, 1983).

HAUGEN, Einar. *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press, 1953.

HEINRICH, Patrick; MIYARA, Shinshō; SHIMOJI, Michinori. *Handbook of the Ryukyuan Languages*. Berlin: Walter de Gruyter, 2015.

ISHIKAWA, Tomonori. Okinawaken niokeru shutsu imin no rekishi oyobi shutsu imin yōinron (History emigration from Okinawa Prefecture and some accounts on emigration motives). *Immigration Studies*. N. 1, p. 11-30, 2005.

JORNAL UTINÁ PRESS. *Em busca da identidade okinawana*. Disponível em: http://www.utinapress.com.br/mio_28.html. Acesso em: 03 abr. 2019.

KERR, George H. *Okinawa – The history of an island people*. Tōkyō: Charles E. Tuttle, 1958.

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

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.67-94.

MARGOLIS, Maxine L. *Little Brazil: imigrantes brasileiros em Nova York*. Tradução de Araújo, L.; Bugel, T. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MORALES, Leiko Matsubara. *Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira*. 2008. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORI, Leticia. *Os descendentes que preservaram no Brasil uma língua que quase não se fala mais no Japão*. São Paulo: BBC Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42775209>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MORIMOTO, Toyotomi. Okinawa to ‘kenkeijin’ to no chūtai (Laços entre Okinawa e ‘okinawanos’). In: MORIMOTO, Toyotomi.; NEGAWA, Sachio (org.). *Transnacional na ‘nikkeijin’ no kyōiku, gengo, bunka* (Educação, linguagem e cultura pelos descendentes de japoneses transnacionais). Tōkyō: Akaishi shoten, 2012.

MOSELEY, Christopher (ed.). *Atlas of the World’s Languages in Danger*, 3. ed., Paris: UNESCO Publishing, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>. Acesso em: 15 jan. 2019.

NAKAMA, Eduardo. Um estudo da situação sociolinguística da primeira geração de imigrantes okinawanos que vivem no distrito da casa verde na cidade de São Paulo. 2019. 116 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras-Japonês) – Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 51-66.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Essex, England: Pearson Education Limited, 2000.

OKINAWA DAI HYAKKA JITEN KANKŌ JIMUKYOKU-HEN (org.). *Okinawa dai hyakka jiten (Grande enciclopédia de Okinawa)*. Naha: Okinawa Times Sha, 1983.

OKINAWA-KEN KŌRYŪ SUISHIN-KA. *Okinawa to imin no rekishi (Okinawa e a história de imigração)*. Disponível em: <https://www.pref.okinawa.jp/toukeika/so/topics/topics457.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

PELLARD, Thomas. The linguistic archeology of the Ryukyu Islands, p. 13-37, *In*: HEINRICH, Patrick; MIYARA, Shinshō; SHIMOJI, Michinori. *Handbook of the Ryukyuan Languages*. Berlin: Walter de Gruyter, 2015.

PIRES, Ricardo Sorgon. *Os outros japoneses: festivais e construção identitária na comunidade okinawana da cidade de São Paulo*. 2016. 326 f. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAKAMOTO, Mitsuyo. Bilingualism to bilingual kyōiku: kokusaijin ikusei ni muketa riron to jissen (Bilinguismo e educação bilíngue: teoria e prática para o desenvolvimento das pessoas internacionais). *Miyagi kyōiku daigaku kokusai rikai kyōiku kenkyū center nenpō (Anais do Research Center for Education in International Understanding of Miyagi University of Education)*, v. 5, p. 1-7, 2000.

SAKURAI, Atsushi. *Life story ron* (Teoria sobre a história de vida). Tōkyō: Kōbundō, 2012.

SILVA, Sidney de Souza. *Do estado plurinacional da Bolívia para o Brasil: um estudo da situação sociolinguística de um grupo de imigrantes bolivianos que vivem na região metropolitana de São Paulo*. 2017. 324 f. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOUCHAUD, Sylvain. A confecção: nicho étnico ou nicho econômico para a imigração latino-americana em São Paulo? *In*: BAENINGER, Rosana. (org.). *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Nepo/Unicamp: Fapesp: CNPq: UNFPA, 2012. p. 75-92.

TŌYAMA, Tadashi. *Imin no seiki*: Okinawa imin no 100nen (*Século da imigração: 100 anos de imigração okinawana*). Disponível em: http://rca.open.ed.jp/city-2001/emigration/world/world_f.html. Acesso em: 14 dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (obra original publicada em russo em 1934).



UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO DO CURSO DE JAPONÊS NO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS (CIL) DE SOBRADINHO – CILSOB – PERCEPÇÕES DE UM PROFESSOR SOBRE O PROCESSO

Geanne Alves de Abreu Morato (SEEDF)

Hélder Gomes Rodrigues (SEEDF)

1. INTRODUÇÃO

No final do ano de 2010, foi firmado um acordo de cooperação entre a Embaixada do Japão, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a Universidade de Brasília e a Fundação Japão, para que o curso de japonês nas escolas públicas do Distrito Federal, nos Centros Interescolares de Línguas (CIL), fosse criado.

O curso teve início a partir da solicitação de criação do curso de japonês nas escolas públicas do Distrito Federal pela Embaixada do Japão. Após o estudo da demanda realizado pelo CIL de Sobradinho (CILSOB), verificou-se o interesse em oferecer o ensino da língua japonesa, além

das outras três línguas que já eram ensinadas; inglês, espanhol e francês. Outros CILs também manifestaram interesse e o curso de Japonês teve início nos CIL do Distrito Federal em Sobradinho, Ceilândia, Taguatinga e Gama em fevereiro de 2011.

O curso de japonês em Sobradinho teve início com dois professores: uma professora atendendo 4 turmas no turno vespertino com a média de 20 alunos cada turma; e um professor atendendo 4 turmas no turno noturno, com a mesma média de alunos; ambos atendendo alunos no Currículo Específico. Atualmente são dois professores, um para o turno vespertino no Currículo Pleno, 7 turmas e uma professora para o noturno, 4 turmas no Currículo Específico.

O Currículo Específico foi desenvolvido para atender às demandas de alunos do Ensino Médio. É um curso mais rápido, com duração de três anos, voltado ao público de jovens e adolescentes, organizado para atender suas necessidades específicas.

O curso teve início com o apoio da Universidade de Brasília, que ofereceu formação continuada aos professores e suporte na elaboração dos currículos pedagógicos a serem desenvolvidos nos CIL.

Foram elaborados o Currículo Específico, para alunos oriundos do Ensino Médio e com duração de 3 anos; e o Currículo Pleno, para alunos do Ensino Fundamental, anos finais, com duração de 6 anos; para o curso de japonês. A base curricular adotada naquele momento foi inspirada no “*Can Do*”, que é uma lista sobre “o que os aprovados em cada nível do Exame de Proficiência em Língua Japonesa pensam ser capazes de fazer utilizando o idioma japonês”; e também no Quadro Comum Europeu de Idiomas.

Inicialmente, o livro didático utilizado era o “*1,2,3 Nihongo de Hanashimashô/ Juu bako 1*”, com uso complementar dos websites “*Erin ga Chôsen*”, “*Minna no Kyôzai*”, “*Marugoto Plus*” (mais recentemente) e outros, para oferecer um maior leque de insumos que pudessem enriquecer as aulas. Como experiência, um ano depois começou-se a utilizar também o livro “*Dekiru Nihongo*”, um material com uma

proposta mais comunicativa e com temas mais próximos ao centro de interesses e necessidades dos estudantes.

Foi então ampliada a oferta de língua japonesa no CILSOB, com a implementação do Currículo Pleno, destinado a alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Contudo, iniciaram-se vários estudos no CILSOB, sobre a abordagem de ensino, avaliação e sobre o currículo, que motivaram a desistência do uso de um livro didático único para o ensino de línguas em toda a escola, não apenas para a língua japonesa.

Após os estudos e discussões acerca do Currículo, de Avaliação Formativa e Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira, adotou-se um ensino de línguas baseado em abordagens contemporâneas, em especial a Abordagem Comunicativa. Desta forma, a equipe de professores do CILSOB decidiu construir novos parâmetros tanto para o Currículo Específico, quanto para o Currículo Pleno.

O Currículo em Movimento surgiu em 2014 trazendo novas discussões que coincidentemente concordavam com a mesma linhagem das discussões que estavam acontecendo no CILSOB. O que se buscava, era um ensino de línguas menos estruturalista e mais comunicacional, questionou-se muito a tendência de livros didáticos voltados a uma linhagem mais gramatical. Além disso, que todos os níveis e etapas de educação deveriam adequar-se com base nos ciclos de aprendizagem.

Com isso, decidiu-se não adotar livros didáticos como principal material guia para as aulas do CILSOB, incluindo as do curso de japonês. Foi construído um novo *syllabus* pela equipe de professores, para atender as necessidades específicas do público-alvo e de acordo com as particularidades de cada língua. O trabalho aconteceu desta forma nos anos 2014 e 2015.

A partir de 2016, após novas discussões e estudos, repensou-se a forma de trabalho do CIL de Sobradinho, quando se passou a adotar temas centrais escolhidos pelos alunos na organização dos planejamentos das aulas. A nova abordagem passou a constar também no Projeto

Pedagógico da escola, documento que prevê e formaliza as concepções, estratégias, metodologias e organizações do fazer pedagógico adotadas aqui. Atualmente a proposta pedagógica da escola continua a mesma de abordagens contemporâneas, como a Abordagem Comunicativa, onde os temas são desenvolvidos por meio de projetos e tarefas.

Os níveis de Ensino também passaram a ser organizados em Ciclos, onde só ocorre a retenção do aluno (reprovação) nas transições para o ciclo seguinte, caso o aluno não tenha atingido o mínimo de objetivos previstos para o ciclo. Para o Currículo Pleno, foram definidos três ciclos e o Currículo Específico é organizado em dois Ciclos.

Com a pandemia da COVID-19, novos desafios foram encontrados pela equipe pedagógica em reestruturar todo o trabalho que passou a funcionar de forma não presencial. Inclusive aspectos como a escolha dos temas pelos alunos e os relatórios de avaliação foram suspensos temporariamente, até que tenhamos o retorno presencial das atividades.

No desenvolver do trabalho pedagógico a partir dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa, deparamo-nos com as dificuldades sobre os outros aspectos da materialização desta abordagem, a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática.

Apesar de terem acontecido diversos momentos de estudo sobre essa abordagem, em muitas situações tivemos dúvidas sobre a sua materialização, a execução da abordagem em si. Era necessário esclarecer quais ações deveríamos realizar em determinados momentos durante o processo de ensino da língua, como proceder nas aulas, o que nos fez perceber a necessidade de um aprofundamento com relação à aplicação prática da abordagem comunicativa, em especial, no desenvolvimento das aulas. Começamos a questionar se as percepções incertas sobre as materialidades da Abordagem Comunicativa não estariam prejudicando o trabalho.

Como não havia clareza sobre as próprias percepções de um dos autores deste artigo, que é também professora de japonês, passamos a questionar se o mesmo não aconteceria com os outros professores de língua japonesa do CIL de Sobradinho. Tal questionamento motivou-nos a

realizar esta pesquisa, para de identificar quais são essas percepções em um desses professores e quais ações poderiam ser realizadas para contribuir para um aprofundamento maior sobre essa abordagem.

Além dos aspectos mencionados, as dificuldades com relação ao método, é necessário ressaltar que partimos de uma tradição de ensino de língua japonesa gramatical, o que influenciou muito as percepções sobre o ensino da língua, o que também é observado nos materiais didáticos de língua japonesa que já utilizamos anteriormente. Romper com esses paradigmas significa oferecer um ensino de línguas mais voltado à realidade, à cultura, às necessidades de aprendizagem e de uso, bem como interesses dos estudantes, sem, entretanto, deixar de lado o aspecto gramatical, que também tem sua importância. Não apenas isso, mas também adequar o ensino da língua aos pressupostos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Assim, acreditamos que com esta pesquisa será possível trazer contribuições também a outros professores de japonês que se interessem por uma abordagem mais comunicativa e intercultural, apontando novas possibilidades de ensino e rompendo com o paradigma da abordagem prioritariamente gramatical, trazendo novas perspectivas ao ensino da língua.

Diante da problemática sobre as dificuldades encontradas sobre a materialização da abordagem comunicativa, em especial, com relação ao desenvolvimento das aulas, para atender às necessidades e à realidade do público-alvo de língua japonesa no CIL de Sobradinho bem como aos pressupostos e diretrizes previstos no Currículo em Movimento, foram delimitados os objetivos:

1.1. OBJETIVO GERAL:

- a) Identificar percepções de um professor de Japonês do CIL de Sobradinho sobre abordagem comunicativa, e refletir sobre a materialização desta abordagem no ensino de Japonês.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Identificar as percepções de um professor de japonês do CIL de Sobradinho sobre Abordagem Comunicativa;
- b) Refletir sobre as percepções do professor, para identificar formas de favorecer a materialização da Abordagem Comunicativa no ensino de Língua Japonesa no CIL de Sobradinho.

Para atingir os objetivos definidos para este estudo, procuraremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as percepções de um professor de língua japonesa do CIL de Sobradinho sobre abordagem comunicativa?
- b) Como as materialidades da Abordagem Comunicativa podem ser favoráveis, em especial a produção de materiais e o desenvolvimento das aulas, no ensino da língua japonesa?

Para esclarecer essas questões, foi realizada nesta pesquisa a revisão de literatura dos pressupostos teóricos que fundamentam a abordagem comunicativa e suas materialidades, com maior ênfase ao desenvolvimento das aulas em si, para assim encontrar estratégias que fundamentam o trabalho do professor para a aplicação das materialidades onde apresentou dificuldades. Em seguida foi realizado estudo de caso a partir de entrevista com um dos professores de japonês da escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E O ENSINO DE LÍNGUAS NOS CIL

O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF foi implementado em 2014, reafirmando o “compromisso com a educação pública de qualidade” em caráter integral com “objetivo de ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais”. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10). Os conteúdos científicos deveriam ser organizados em torno dos eixos temáticos para estruturar o trabalho pedagógico.

De acordo com o Currículo em Movimento, tais eixos, ou temas, devem permear todo o trabalho pedagógico independentemente das disciplinas, inclusive o ensino de línguas, componente curricular dos CIL. Daí tem-se então a principal justificativa para a adoção dos temas como eixos organizacionais do trabalho pedagógico dos CIL, Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (Eixos temáticos transversais centrais), onde aqui se inclui a língua japonesa.

Além dos pilares, Eixos temáticos transversais, o Currículo em Movimento previa a organização educacional em Ciclos para Aprendizagem, visto que no sistema de seriação, o número de alunos que evadiam do sistema ou eram retidos nas séries era considerado alto.

Após quatro anos de sua implementação, o currículo, que é referência para a rede pública de ensino, é reformulado com alicerces que corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo. (DISTRITO FEDERAL, 2018). No novo currículo, optou-se por manter as concepções teóricas e princípios pedagógicos da primeira edição do Currículo em Movimento.

Um dos primeiros objetivos do referencial curricular de 2018 está relacionado com a sensibilização para a linguagem preparando o estudante

para lidar com a diversidade que o estudo de Língua Estrangeira apresenta, dizendo respeito à construção de atitudes que valorizem outras culturas, pontos de vista, maneiras e expressão humanas.

O currículo defende ainda que a aceitação de diferentes línguas e maneiras de ser e estar no mundo em diálogo com os eixos transversais possibilita desenvolver nos indivíduos autonomia, crítica, autoconsciência e acolhimento das diferenças e diversas dimensões humanas e sociais da cultura. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Assim, a organização da matriz de LE em objetivos/conteúdos se apoia nos quatro eixos desenvolvidos nos anos Finais: Oralidade; Compreensão e Produção Escrita; Interculturalidade e práticas Mediadas pelas Tecnologias Digitais.

O eixo Interculturalidade aponta para uma abordagem que não condiz com métodos centrados em aspectos formais da língua descontextualizados. O ensino de línguas deve ser significativo, desafiador e prazeroso.

Assim tais eixos são considerados no processo em conjunto e em movimento, permitindo um ensino flexível favorecendo propostas específicas em cada escola, quando se respeita a realidade de cada localidade. O foco não é apenas em um elemento do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Moura (2015 *apud* DISTRITO FEDERAL 2018), as temáticas relativas à educação ambiental, consciência familiar, respeito ao próximo e valorização da própria identidade, além da apreciação de costumes e valores de outros povos contribuem para o desenvolvimento comunicacional do aprendiz.

Assim, nessa orientação crítica do currículo, o ensino de língua articula-se com elementos da cultura, história e sociedade com suas relações no contexto do qual faz parte. Que “o ensino da língua não seja uma mera repetição de normas gramaticais; ao contrário, transforma esse processo em aprendizagens críticas e reflexivas”. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 128). Que as atividades diversas como projetos, tarefas, conteúdos interdisciplinares, temas transversais, jogos, leitura, teatro,

tecnologias, músicas e outros sirvam numa perspectiva comunicativa para um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens e da autonomia do estudante.

O conceito de tarefa aqui apresentado está em consonância com a definição de Nunan (1989, p. 10) que considera a tarefa comunicativa como uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto a atenção está principalmente focalizada no significado, em vez da forma.

Entra em cena então, a abordagem comunicativa que busque contribuir ao enfrentamento das dificuldades e superação dos resultados indesejados no ensino de LE. Segundo Richards (2006, p. 26) “As pessoas aprendem uma língua com mais sucesso quando elas utilizam a língua como um meio de adquirir informação, ao invés de aprender a língua como o fim em si mesma”.

O currículo prevê a formação continuada de professores em sua implementação e solicita reestruturação de elementos que condicionam a oferta de LE. E ainda que as estratégias utilizadas pelos professores sejam materializadas em uma abordagem centrada no sentido, em estratégias temáticas organizadas em itens temáticos onde os itens linguísticos (aspectos/conteúdos gramaticais) exerçam papel de apoio ao planejamento.

As abordagens focadas no sentido defendidas pelo currículo possibilitam dar ao ensino de línguas um tratamento intercultural, onde as ações são centradas na sensibilização cultural, no ensino de assuntos específicos e diferenças e semelhanças culturais.

Disponibilizam ainda oportunidade de reflexão sobre o ensino contemporâneo de línguas convidando a experimentar novas possibilidades, rumos e resultados na educação. O educador, aberto a essas possibilidades, apoiado na formação continuada, poderá aprimorar seus conhecimentos ampliando suas concepções e formalizando sua própria abordagem. (SANT’ANA, 2017 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018), auxiliando a materialização dos objetivos de aprendizagem.

No CIL de Sobradinho, o ensino da língua japonesa, assim como das demais línguas, enquadra-se aos pressupostos do Currículo em Movimento,

considerando as suas peculiaridades, o que para os professores, torna-se um desafio diário desde o momento em que a nova abordagem de ensino passou a ser implementada nesta escola.

2.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGEM COMUNICATIVA

Para iniciar a discussão sobre as diferentes abordagens presentes no ensino de línguas, é necessário falar brevemente sobre o conceito de abordagem. É sabido que muitas vezes esse termo tem diferentes usos e aplicações. No ensino de línguas, podemos dizer que o marco para os estudos sobre abordagem foi a publicação de Anthony (1963) que classificou abordagem, método e técnica, nessa ordem hierárquica, de cima para baixo.

No Brasil, inspirado no arcabouço de Anthony, Almeida Filho apresentou seu modelo no qual a abordagem tem local de destaque, ou seja, está acima do método e da técnica. Dessa forma, o autor estabeleceu um paradigma na área do ensino de línguas e tem sido citado em vários trabalhos e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem situa-se no campo da abstração, das ideias e é nela que está a concepção de língua, de língua estrangeira, de segunda língua e de ensino de línguas. É a filosofia de ensinar do professor.

De acordo com esse mesmo autor (2009, p. 17), a abordagem é consubstancial ao professor. Ele afirma que, no limite, “as abordagens serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho oferecidos pelo contexto concreto onde operam os mestres” e ainda que é ela – a abordagem - que define, norteia o agir do professor e, sustentada pelas competências, se materializa nas práticas de sala de aula.

A abordagem do professor traz consigo um conceito de língua/linguagem, bem como de ensino de línguas. Brown (2001, p. 16) define

Abordagem como crenças e posições teoricamente bem informadas sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambos no cenário pedagógico. Na mesma perspectiva de Brown, Almeida Filho (1993, p. 13) define abordagem como:

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Durante todo o século XIX, a abordagem gramatical foi soberana, não havia outra para lhe fazer oposição ou contraste. Na abordagem gramatical, o foco na forma era predominante. O processo de ensinar línguas era sinônimo de repetição de estruturas e vocabulário, longas explicações de regras gramaticais e realização de exercícios de fixação.

Mudar esse cenário de ensino formal (voltado para a forma, estrutura) requer a compreensão por parte dos professores e aprendizes sobre o que é ser comunicativo e quais os caminhos possíveis que podem ser percorridos de a fim de se favorecer a aquisição de línguas e a efetiva comunicação na língua alvo. Segundo Almeida Filho (1993, p. 47), o ensino comunicativo é:

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua: o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelos suficientes para organizar as experiências de aprender outra L. mas, sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

A abordagem de um professor envolve um conjunto de pressupostos tanto teóricos quanto de crenças individuais que o professor possui acumulados desde as suas experiências de aprendizagem, sua formação acadêmica, além de suas experiências de ensino. A abordagem organiza as ideias e a concretização das mesmas permitindo que o professor seja reflexivo em suas ações, Almeida Filho, 2020. Segundo Prabhu (2009 *apud* ALMEIDA FILHO, 2020), a abordagem de um professor tem a ver com sua compreensão subjetiva acerca de seu próprio ensino, ela reflete suas crenças sobre aprendizagem e ensino.

Segundo Almeida Filho (2009), o movimento comunicativo rompeu filosoficamente com a abordagem gramatical e assim também o método audiolingual, trazendo diferentes concepções de língua/linguagem, de aprender/ensinar línguas.

Nomes como Dell Hymes (1967), com o conceito de competência comunicativa baseado em Roman Jakobson, macrofunções da linguagem, contribuíram muito com teorias do Ensino de Línguas. Austin na Inglaterra contribuiu com estudos sobre os atos de fala baseado em funções, além de David Wilkins (1971, 1976) e Widdowson (1978) consolidando bases importantes sobre o ensinar e aprender línguas que se tornaram a Abordagem Comunicativa. Esse conceito filosófico com o conjunto de ideias sobre concepções de língua e seu ensino e aprendizagem deram origem ao movimento comunicativo. Na Índia conceitualizado por Prabhu (2009 *apud* ALMEIDA FILHO, 2020), já em uma visão mais comunicacional, enfatizando uma comunicação mais “*linguageira*” entre atores sociais nas palavras do autor. No Brasil este movimento teve início no Seminário Nacional sobre o ensino Comunicativo de línguas na UFSC (1978).

Segundo Almeida Filho (2009), as ideias e teorias apresentadas pelos autores citados contribuíram para a construção e sustentação do movimento comunicativo e seus conceitos correlatos como tópicos, temas, noções semântico-gramaticais, funções comunicativas e realizações de funções.

Para o autor, algumas atitudes do cotidiano do professor caracterizam a abordagem comunicativa, a qual propicia o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. São alguns deles:

- significação de textos e conteúdos válidas para a vida dos estudantes e sua formação intelectual;
- utilização de uma nomenclatura comunicativa nova com temas, tópicos recortes comunicativos, funções, cenários, papéis sociais e psicológicos, blocos semânticos;
- reconhecimento dos erros como sinais de crescimento;
- aceitação de exercícios mecânicos de substituição de subsistemas da língua que embasam o seu uso comunicativo através da prática interativa significativa;
- garantia de condições para a aprendizagem consciente, com solicitação dos alunos;
- problematização e ação dialógica que representem os temas e conflitos dos alunos, consideração dos temas que sejam de seu interesse e necessidade;
- atenção às variáveis afetivas como empatia pelas culturas das línguas-alvo, ansiedade, e a compreensão das diferenças individuais de aprendizagem,
- avaliação do progresso da proficiência, não apenas baseando-se em notas numéricas.

Os itens revelam uma abordagem comunicativa, que se preocupa com o aluno como sujeito e agente no processo de formação por meio de uma nova língua. Almeida Filho, (2009, p. 80).

No CIL de Sobradinho havia uma prática de ensino voltada para o uso do livro didático como norteador do trabalho do professor. É sabido que os livros ou métodos de ensino de línguas trazem consigo a abordagem do autor desse material que é, em sua maioria, de aporte gramatical. Dessa forma, para atender as necessidades de uma abordagem diferente, voltada para a comunicação e para o sentido, o CIL de Sobradinho passou a confeccionar seu próprio material.

Ao preparar seus materiais contextualizados e personalizados para a realidade dos alunos da escola, o CIL de Sobradinho passa a valorizar os contextos reais de uso da língua. Segundo Clarissa Jordão (2013, p. 72), o ensino comunicativo preconiza “a funcionalidade do uso de formas da língua, em sua efetividade para a comunicação direta entre seus usuários em situações concretas e específicas de trocas linguísticas”.

Os sentidos são construídos a partir da compreensão do contexto social em que a língua se insere. Portanto, a aprendizagem ocorrerá à medida em que o estudante conseguir utilizar a língua alvo para estabelecer, de forma efetiva, a comunicação com os demais usuários da língua em uma dada situação comunicativa.

Para promover esse ensino, o CIL de Sobradinho investiu na formação continuada dos professores de forma a profissionalizar as práticas de ensino na criação e construção de materiais didáticos adequados à realidade dos estudantes e à abordagem de ensino, além de garantir a qualidade do material produzido. Esse processo só foi possível por meio de uma filosofia de trabalho coletivo dos professores.

2.3. INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Ainda de acordo com o Currículo, assim como pressupõe a Abordagem Comunicativa, é fundamental também que dentro do trabalho a partir de temas, as atividades considerem a cultura local dos estudantes, levando-se ainda em conta o fator cultural intrínseco à língua-alvo, no caso, a cultura japonesa. Isto traz em questão a importância da interculturalidade para e no ensino de línguas.

Para Galli (2015, p. 112), língua é cultura; e é fundamental entender o conceito de interculturalidade, que é o resultado da “liga” que constrói o espaço entre a cultura da língua adquirida e a cultura da língua de base. Em outras palavras, existe grande complexidade e riqueza nos aspectos culturais pertencentes à língua-alvo assim como na língua de origem, portanto, o ensino de línguas deve considerar o contexto do ambiente da

aquisição com a presença das duas culturas, pois que, para a autora, a língua implica mutuamente cultura. Então, ao adquirir uma língua estrangeira, é imprescindível adquirir também sua cultura, por meio de atividades, leituras, tarefas, que tragam esses aspectos culturais para o conhecimento dos estudantes, eles podem ser abordados nas aulas e são representados de diversas formas como: músicas, alimentação, tradições, costumes, teatro, filmes e programas de televisão, vídeos, notícias, rádio e outros.

A autora cita a abordagem de Cuq (2010, p. 136-137), que diz que o intercultural supõe a troca entre duas culturas, suas articulações e conexões, recíprocos enriquecimentos, onde o contato efetivo entre duas culturas constitui um ganho em que cada uma encontra suplemento para sua própria cultura, sem, entretanto, renunciar a esta.

2.4. AS MATERIALIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS – OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS – OGEL

No primeiro capítulo do livro Quatro Estações no Ensino de Línguas (2012), Almeida Filho apresenta a Operação Global do Ensino de Línguas, o modelo OGEL. Este modelo foi apresentado pela primeira vez pelo autor em outro livro Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas (1993), e rediscutido pelo autor no livro quatro estações.

Ele assevera que o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas e formação dos agentes que concebem ou influenciam esse processo passou por longos períodos de maturação que o levaram a construir o Modelo OGEL. O modelo descreve as tarefas do processo de ensino de línguas a ser seguido pelos professores. Esse processo se divide em quatro dimensões.

Para o autor, a maneira como professores ensinam e os alunos aprendem não é algo que se opera a esmo. Eles são levados a fazer da forma como fazem a partir de visões que possuem sobre esses processos, sobre as crenças que neles foram construídas ao longo de sua experiência de ensinar e aprender.

Assim, para o autor, levando em consideração essas visões de língua, os professores, alunos e terceiras pessoas podem opinar, comentar, influenciar, ensinar e aprender de diversas maneiras. O processo envolve os agentes e é necessário que os interesses e necessidades dos estudantes sejam considerados na construção.

Os conhecimentos implícitos ou explícitos da visão de ensinar uma língua devem ser convertidos em uma capacidade real de ação de ensino/aprendizagem de uma língua. Essa ação é a materialização que pode mover os agentes para atuar no ensino e aprendizagem desse idioma.

Em toda ação de ensino e aprendizagem de línguas existe uma abordagem possível e distinta para cada um dos agentes do processo. Essa abordagem é determinante no processo. Por isso é importante promover antes de se entrar no campo das materialidades, uma reflexão nos professores sobre sua própria abordagem, sobre suas concepções e possíveis ações no ensino da língua. O professor também deve fomentar essa reflexão aos estudantes e ir discutindo abordagem enquanto se ensaiam as primeiras decisões das materialidades. A seguir, temos alguns aspectos importantes delineados por Almeida Filho (2012) presentes nas materialidades do Ensino de Línguas.

Na Primeira Materialidade da OGEL - O planejamento do curso e a reflexão, vejamos os aspectos sugeridos por Almeida Filho para a materialidade de planejamento do curso, considera importante observar ao preparar as aulas:

Reflexão sobre a própria abordagem, autoanálise e estudos para aprimoramento dos conhecimentos teóricos sobre abordagem comunicativa, como base para iniciar o planejamento das aulas.

Reflexão sobre abordagem com os estudantes, sim, como parte do planejamento, momento em que pode ser explicitado a eles aspectos importantes de como se aprende línguas, sobre seu papel enquanto estudantes no processo, da necessidade de interação dos mesmos. Neste momento também poderá acontecer a sondagem dos interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Construção dos objetivos gerais e específicos partindo das necessidades e interesses dos alunos discutidos na aula – elaboração do plano de unidade a partir de temas e tópicos; planejamento dos tópicos, cada um deles desenvolvido em 2, 3 ou 4 aulas; definição de conteúdos que favoreçam a interação na realidade.

Organização mais detalhada das unidades delineando cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos, funções, realizações, gramática, vocabulário, fonética e aspectos culturais que serão trabalhados nas atividades, tarefas e projetos no decorrer de cada unidade.

É um processo que envolve bastante os objetivos, que são definidos a partir dos interesses dos estudantes, o conhecimento acerca da abordagem pelo professor e a consideração de que a ênfase maior precisa ser dada ao sentido e ao uso da língua em situações reais. O grande desafio é elaborar atividades que contemplem todos os aspectos discutidos, pois exige um conhecimento teórico que precisa ser explicitado na prática do professor.

Na Segunda Materialidade da OGEL - A seleção e produção de materiais, a construção deve ocorrer a partir dos objetivos e metas discutidos de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes, deve haver a reflexão sobre quais tipos de atividades comunicativas podem ser utilizadas nas aulas – que favoreçam a significação/sentido, que provoquem o pensamento, que promovam a interação, que sejam práticas e fáceis de serem executadas, que não apresentem controle da forma, alguns exemplos:

- Construção de projetos, tarefas;
- Elaboração de materiais propriamente dita – uso de materiais ricos em insumos partindo de gêneros como: peças ficcionais, livros originais e adaptados, filmes, documentários; Jogos; Projetos e tarefas a partir da problematização de temas e tópicos; Estudo de temas como História na língua-alvo; Amostras de linguagem/língua em movimento; Aspectos culturais, lexicais e semânticos; Atividades que envolvam as Funções Comunicativas da Linguagem; Aspectos gramaticais potencialmente úteis e relevantes.

- Com relação à Terceira Materialidade da OGEL - A construção das aulas (Método), Almeida Filho aponta a seguinte ordem para a construção das aulas:
- Apresentação/ discussão do tema ou tópico,
- Construção dos objetivos junto aos alunos;
- Produção:
- Instrução/ensaio;
- Realização de tarefas e atividades;
- Plenária: análise, discussões, resultados.
- Língua em uso – a prática deve ser o momento mais longo da aula;
- Resumo da aula, revisão.

A construção das aulas é onde a aplicabilidade da abordagem de fato acontece. É nesta etapa que todo o processo anterior se concretiza. É onde fica evidente o conhecimento aplicado sobre a abordagem, a adequabilidade e qualidade do material, dos objetivos. Por isso, se não há uma base profunda e se não há clareza sobre esses passos, o processo dentro da abordagem corre sério risco de falhar, o que pode conseqüentemente complicar o processo de aquisição da língua nos estudantes.

Na Quarta Materialidade da OGEL - A avaliação do rendimento ou proficiência dos alunos segundo Almeida Filho, a avaliação na Abordagem Comunicativa precisa considerar aspectos a serem apresentados a seguir:

1. Conexão com os objetivos, metas de aprendizagem e conteúdos trabalhados, os objetivos precisam estar claros aos alunos e na avaliação. Os estudantes precisam ter muita clareza sobre o que lhes será cobrado no exame/avaliação.
2. O foco da avaliação deve ser sempre o sentido, a construção deste, uma vez que a abordagem em questão prioriza o

sentido em detrimento à forma. Os erros de sentido devem ser corrigidos antes dos gramaticais.

3. A avaliação deve preparar o aluno para a vida e situações em que possa usar a língua em ambientes reais, situações reais onde precisa se comunicar.
4. Na examinação, o autor sugere que seja realizada uma entrevista, esta pode acontecer junto com outro falante da língua e realizada na língua, para avaliar a competência comunicativa nos estudantes, necessário sempre estar de acordo com o desenvolvimento do tema e dos tópicos.
5. O professor pode e deve avaliar seu trabalho também, uma vez que a avaliação reflete o material, que reflete o planejamento. Este é um ponto importante que favorece a autocrítica, o momento em que o professor pode questionar e reafirmar seus conhecimentos acerca da abordagem e aprimorar aquilo que considerou que poderia melhorar, se também desenvolveu os passos sempre interligando aos objetivos e conteúdos trabalhados.

Como foi possível observar, as quatro materialidades no ensino de línguas compõem um processo que, quando executado associando pressupostos teóricos à prática, é possível atingir o resultado esperado para o ensino, que está associado aos objetivos propostos para o curso.

2.5. CONTEXTUALIZAÇÃO – LÍNGUA JAPONESA NO CIL DE SOBRADINHO

Com as mudanças que ocorreram na abordagem do CIL de Sobradinho, naturalmente surgiram muitas dúvidas e inseguranças com relação ao trabalho, por se tratar de algo novo para os professores, não apenas na área de japonês, mas nas demais áreas também.

Nesse momento inicial, o que foi de grande importância para o trabalho, foram as reuniões coletivas durante as coordenações da escola, onde aconteceram diversas discussões e variados estudos para que se chegasse a um consenso sobre a forma de trabalho a partir dos temas.

Após esse primeiro momento, o planejamento das aulas assumiu também um papel primordial, pois as estratégias, projetos, tarefas variadas foram pensadas dentro das equipes em conjunto, visando atender as especificidades e necessidades de cada turma.

A escola decidiu adotar temas únicos semestralmente, após as votações realizadas pelos alunos com sugestões de temas dos professores, em consonância com os eixos temáticos do Currículo em Movimento. A escolha do tema único facilitou a elaboração de materiais, bem como a pesquisa sobre materiais originais que seriam utilizados nas aulas, assim como o ato de compartilhar ideias entre os professores da mesma língua e até mesmo de outras línguas.

Embora o tema único fosse um facilitador, uma vez que os professores das diferentes línguas podiam planejar juntos e trocar experiências, no caso da língua japonesa, foi um grande desafio encontrar materiais autênticos em japonês que favorecessem a comunicação e que estivesse relacionado com a temática, mas o desafio não foi um obstáculo.

De acordo com Leffa *et al* (2019) a produção de material didático de autoria do professor é uma preocupação e uma área de estudo e investigação. Os mesmos autores também afirmam que: “o professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se privilegiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele.” (p. 182)

Na arquitetura da sala de aula a partir do tema, os professores decidem os tópicos a serem trabalhados, discutindo também com os alunos quais tópicos são de seu interesse dentro do tema; em seguida definem as funções comunicativas que surgem nos tópicos, bem como as estratégias a serem desenvolvidas. Em contato com os insumos, os alunos demandam uma grande e variada quantidade de vocabulário e estruturas linguísticas.

Dessa forma, podemos dizer que não é possível prever todo o conteúdo linguístico que surgirá durante as aulas.

É sabido que todas as línguas possuem especificidades. No que se refere à língua japonesa, temos a presença de um código linguístico totalmente diferente para estudantes brasileiros. Por esse motivo, mesmo seguindo a proposta de ensino temático da escola, para os alunos iniciantes é inevitável que primeiramente aconteça a apresentação do *hiragana* e do *katakana* seguidos dos *kanjis*. Todavia, é necessário destacar que não se trata de um processo de alfabetização, considerando que os estudantes que chegam ao CIL já passaram por esse processo na língua materna e já adquiriram conhecimentos sobre sílaba, letra e fonema e esses saberes são trazidos para a aprendizagem da língua japonesa.

Assim, durante o primeiro semestre, inicia-se o trabalho a partir de conhecimentos do *hiragana*, concomitante a funções comunicativas provenientes do tema, que servirão de fundamento para os semestres seguintes. Os alunos já começam também um contato com alguns *kanjis* e com o *katakana*. Com a prática do trabalho temático, observou-se que já era possível encontrar dentro do tema funções comunicativas e itens linguísticos que fossem fundamentais para os semestres seguintes. A carga horária do CIL é de 200 minutos semanais, o que não possibilita o ensino efetivo do *katakana* no primeiro semestre.

No segundo semestre, avança-se com o estudo mais aprofundado do *katakana*, revisando ainda o *hiragana* e solidificando ainda mais o trabalho com o tema da escola. Conseqüentemente, os *kanji* vão sendo estudados conforme surgem dentro do tema.

Não necessariamente estudam-se todos os *kanji* que aparecem, mas dá-se ênfase aos mais importantes, considerando o tempo de exposição à língua que os alunos apresentam. Por exemplo, no segundo semestre não se trabalham profundamente os *kanji* mais complexos que aparecem, mas os alunos visualizam os mesmos e vão se familiarizando gradualmente. A ênfase é dada ao sentido e ao contexto. Já nos níveis mais avançados, exploram-se os *kanji* mais complexos.

Nos níveis mais iniciais, procura-se investir mais em atividades pré-comunicativas, onde são apresentadas estruturas principais que surgirão no desenvolver do tema, para que os alunos sejam preparados para realizar atividades comunicativas em seguida.

Ressalta-se a importância das interações sociais na sala de aula como facilitadoras ao processo de aquisição. As atividades comunicativas também visam proporcionar o aprender com o outro, o compartilhar dos conhecimentos linguísticos e culturais desenvolvidos nas aulas.

Os temas não seguem uma sequência hierárquica gramatical, não necessariamente os alunos devem utilizar itens linguísticos do tempo presente afirmativo, para em seguida aprender estruturas do tempo verbal passado, ou negativo.

Apesar de não se adotar um livro didático, o uso esporádico do mesmo não é proibido. Os professores podem fazer uso de textos, atividades ou demais recursos do livro didático sempre que perceberem em seus alunos dificuldades específicas, ou mesmo quando desejarem enriquecer algum tópico presente no tema.

Alguns materiais e websites têm sido suporte ao trabalho com os temas no CIL de Sobradinho, foi possível observar que alguns destes já apresentam uma característica semelhante ao trabalho realizado no CIL Sobradinho partindo de temas, principalmente o website Minna no Kyôzai.

O site Minna no Kyôzai apresenta as tarefas, textos ou atividades destacando à parte a gramática que surge nos insumos. Na maioria das atividades observa-se uma maior ênfase ao sentido, assim como o que se procura realizar no CIL de Sobradinho. De acordo com Nunan (1989), dentro da abordagem comunicativa, a linguagem tem sido considerada como algo mais do que um simples sistema de regras.

A nova abordagem de ensino no CIL de Sobradinho vai do planejamento à avaliação, é uma mudança que abarca várias etapas do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Scaramucci (1998) é preciso que haja coerência entre ensino e avaliação. Nessa perspectiva, o ensino passa a valorizar o sentido, a contextualização e o uso da linguagem, logo uma avaliação que privilegia apenas o conhecimento sobre aspectos

gramaticais da língua perde seu sentido. De acordo com Quevedo-Camargo (2014), as práticas avaliativas estão relacionadas às abordagens de ensino e essas abordagens trazem.

Assim como o ensino comunicativo olha para o processo do estudante, a avaliação formativa também tem esse objetivo. A lógica processual, dialógica e reflexiva da avaliação formativa melhor se acopla com um planejamento que inclua o desenvolvimento individual dos estudantes ao longo do seu processo de aquisição da língua.

3. METODOLOGIA

A metodologia empregada para este trabalho é uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, pois a pesquisa qualitativa tem lugar de destaque na pesquisa escolar, uma vez que os participantes da pesquisa são pessoas. É difícil quantificar principalmente quando se trata de cultura, crenças, concepções entre outros.

A esse respeito, Chizzotti (2006, p. 26) afirma que as pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos.

Para Alves-Mazzotti (2006), os exemplos mais comuns nesse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. A pesquisa em questão investigou as percepções de um professor de japonês do CIL de Sobradinho sobre sua própria abordagem e sobre a Abordagem Comunicativa com análise de suas reflexões sobre os processos os quais ele realiza para o ensino da língua.

Além disso, após a observação participante e entrevista, realizar análise reflexiva para identificar novos caminhos dentro da Abordagem Comunicativa para a construção do fazer pedagógico nas aulas mais voltado às necessidades de aprendizagem dos estudantes, considerando sua realidade, os aspectos culturais onde estão envolvidos e seus anseios em relação à aquisição da língua japonesa.

3.1. CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada por estar preocupada com a aplicação prática dos conhecimentos e reflexões gerados na pesquisa que busca analisar fenômenos da prática da sala de aula, neste caso, do ensino de língua japonesa no CIL de Sobradinho.

O CIL de Sobradinho é uma escola de idiomas onde são ensinadas as línguas: Inglês, Francês, Espanhol e Japonês. O público-alvo é de estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, podendo estar no Ensino Médio ou Superior, dependendo das formas de ingresso na escola.

Existem dois cursos distintos no Centro Interescolar de Línguas (CIL): curso pleno (para alunos do Ensino Fundamental) com duração de seis anos; e curso específico com duração de três anos; para alunos a partir do Ensino Médio. Os estudantes de Japonês do CIL de Sobradinho são provenientes dos dois cursos, sendo os estudantes do diurno do curso pleno e os do noturno do curso específico.

A presente pesquisa foi realizada com um dos professores do curso pleno, com cerca de dez anos de experiência no ensino da língua, licenciado pela Universidade de Brasília e Mestre em Literatura pela mesma universidade. O professor foi escolhido para participar da pesquisa, porque estava presente desde a criação do curso de japonês na escola, bem como a entrevistadora, que é um dos autores da pesquisa. O entrevistado também participou de todo o processo de mudança na abordagem que ocorreu na escola, das discussões e estudos para implementação dos ciclos de aprendizagem, das mudanças no processo de avaliação. Essa experiência com todo o processo de mudança contribuiu para que o professor pudesse dar seu parecer sobre o antes e o depois da Abordagem Comunicativa ser adotada, também apontando suas dificuldades no processo. As observações participantes aconteceram nos momentos de coordenação pedagógica, visto que um dos autores é membro do grupo de japonês da escola, embora faça também parte da direção.

3.2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados, foi realizada observação participante em algumas reuniões de planejamento na coordenação pedagógica e entrevista semiestruturada, que parte de um conjunto de perguntas e comandos preparados previamente onde o entrevistador guia e direciona as respostas, todavia com a perspicácia de permitir a participação do entrevistado (DORNEY, 2007, p. 136).

A entrevista foi realizada para identificar junto às observações das reuniões de coordenação pedagógica, posturas no trabalho pedagógico do professor que façam parte com os pressupostos da Abordagem Comunicativa, procurando refletir sobre quais seriam as maiores dificuldades encontradas por ele, para que assim fosse possível realizar reflexões sobre a materialização da abordagem, procurando trazer mais clareza ao processo e auxiliando a identificar estratégias futuras que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das aulas.

Como o distanciamento social foi recomendado pelos órgãos governamentais, a entrevista foi realizada de forma virtual, através de conferência online com o professor, em razão da pandemia da COVID-19, no dia 23 de outubro de 2020, das 10h23 às 10h45. As reuniões na coordenação pedagógica aconteciam às terças-feiras de manhã no segundo semestre letivo de 2020 de outubro de 2020 a janeiro de 2021, também de forma remota. Por ser membro da direção da escola e parte da equipe de professores de japonês, foi possível a um dos autores desta pesquisa fazer as observações e participar, opinando sobre o planejamento das aulas e elaboração de algumas atividades.

A entrevista ocorreu em um ambiente tranquilo, livre de tensões. Foi feita gravação com autorização do professor inclusive para reprodução com fins de pesquisa, em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Muito se aproximou de uma conversa informal, visto que a entrevistadora, um dos autores deste artigo, e o entrevistado já se conhecem há bastante tempo e trabalham juntos, sendo assim, foi possível à entrevistadora se inserir no contexto como participante da pesquisa e foi possível perceber o entrevistado bastante à vontade para falar de suas percepções.

3.3. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a análise de dados, foi realizada análise de conteúdo, Silva (2015), onde se buscou encontrar relações entre a observação participativa e a entrevista semiestruturada. A primeira etapa foi a análise dos dados coletados a partir da observação participativa nas reuniões de planejamento de equipe, para depois partir para a análise da entrevista ao professor. A observação participativa foi escolhida porque o observador faz parte do grupo observado. O uso das duas fontes de coleta de dados, observação e entrevista contribuíram para a triangulação dos dados dos dois instrumentos com as perguntas de pesquisa.

4. ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Durante o segundo semestre de 2020, ao participar das reuniões pedagógicas da equipe de japonês do CILSOB, foi possível observar que o professor demonstrava bastante conhecimento acerca dos aspectos teóricos da Abordagem Comunicativa, quando apresentava sempre sugestões de atividades que partissem de assuntos do interesse dos estudantes, da utilização de material original na língua japonesa, dos temas adotados pela escola.

Em algumas situações, todavia, notava-se que muitas vezes era discutido a ordem e a ênfase que era dada a determinadas atividades nas aulas, por exemplo, se antes de apresentar o texto principal, deveria ser apresentado o vocabulário e os aspectos gramaticais que apareceriam nos insumos. Esse aspecto não parecia estar bem amadurecido entre os membros do grupo, muitas vezes as ações pareciam ser tomadas por conhecimento intrínseco, uma vez que há certo nível de conhecimento teórico sobre a abordagem por parte dos mesmos. Esse conhecimento foi explicitado nas respostas do professor à entrevista.

Ao tratar da OGEL proposta por Almeida Filho, no item desenvolvimento da aula, inicialmente é proposto apresentação/ discussão

do tema ou tópico, em seguida a construção dos objetivos junto aos alunos; para então partir para a produção e instrução/ensaio. Em seguida a realização de tarefas e atividades, para finalmente se partir à plenária, onde presume-se que ocorram análises, discussões. É desejável também que o momento de uso da língua, de prática, deve ser o mais longo da aula, para que esta então seja concluída com um resumo, ou revisão da aula. Os aspectos gramaticais devem ser apresentados se, e quando forem necessários.

Foi perceptível que as aulas não seguiam exatamente esta ordem, o que não é necessariamente obrigatório, mas é bastante provável que algumas etapas de fato não foram realizadas nas aulas de japonês do CIL de Sobradinho. Vários fatores contribuíram para isso, entre eles, há que se considerar que as aulas acontecendo de forma virtual em decorrência da pandemia da COVID-19, certamente impediram que o professor conseguisse uma interação melhor entre os estudantes. Mas a dificuldade em selecionar o tipo de materiais e identificar quais etapas seguir durante as aulas ficaram evidentes também na entrevista do professor. A entrevistadora também se inclui no processo, uma vez que também apresentava as mesmas dificuldades na aplicação prática da Abordagem Comunicativa no desenvolvimento das aulas enquanto ainda era professora de japonês.

A fim de complementar as observações concomitante aos excertos das respostas do professor à entrevista, foram feitas pequenas reflexões sobre os aspectos observados.

Ao ser questionado sobre como define a abordagem da sua escola, o professor demonstrou bastante conhecimentos sobre a abordagem comunicativa em sua resposta, pois afirmou que a abordagem da escola não foca em quanto conhecimento se tem na língua, mas em quanto se consegue usar da língua. Segundo o entrevistado, o foco é a interação. Que o objetivo do curso de japonês do CIL não é de que o estudante atinja os mais elevados níveis de competência na língua, mas que os estudantes sejam capazes de interagir, por exemplo, com jovens da mesma faixa etária. Sua resposta também se mostrou bastante alinhada aos pressupostos do currículo em movimento, pois defende que abordagens focadas no sentido possibilitam ao ensino de línguas um enfoque intercultural, onde ações são centradas

na sensibilização cultural, como diferenças e semelhanças culturais, manifestadas quando prepara os estudantes para o uso da língua em situações reais em possíveis interações futuras com estudantes japoneses:

Excerto 1:

[...] nosso foco é a interação mesmo, quando você estiver com outra pessoa precisando falar e algum assunto, você vai dar conta. E eu acho que isso é uma diferença, de, por exemplo, se você ler um artigo acadêmico em japonês você vai dar conta de ler?... Isso não é um foco que eu tenho no CIL enquanto eu estou dando aula [...], mas a gente não tem, a gente tem uma escola que está formando alunos do Ensino Médio... então, o que é que quando ele estiver nos contextos de Ensino Médio no Japão ele vai precisar, né? É com isso que a gente está preocupado, o que ele vai usar, o que ele vai dar conta de usar.

Esta resposta demonstra certo nível de conhecimento a respeito da Abordagem Comunicativa, onde Almeida Filho (2009) defende que o foco seja dado ao uso e ao sentido, não apenas à forma, além disso que a forma, os aspectos gramaticais, devem ser enfatizados quando for observada a necessidade dos estudantes. Isso também pôde ser observado na resposta seguinte do professor sobre a própria abordagem de ensino. O entrevistado afirma não seguir método específico, mas em geral, afirma adotar uma postura e abordagem mais comunicativa, porém com alguns momentos de prática gramatical. Um fator bastante interessante e que consideramos pertinente à abordagem do professor, é que ele afirmou que deseja que seus alunos desenvolvam a capacidade de se comunicar de forma eficiente, ainda que cometam erros gramaticais. Afirmou que para ele é mais fácil ensinar partindo da gramática e utilizando a gramática como ferramenta pedagógica para que o aluno consiga entender o que o professor deseja. Segundo o mesmo a gramática tem o papel de auxiliar o aluno a se comunicar de forma eficiente. Apesar disso, afirma que isso

não significa que nas suas avaliações os estudantes tenham que responder aspectos gramaticais corretamente, mas com o que comunicativamente conseguem produzir:

Excerto 2:

Na minha avaliação, embora eu tenha trabalhado a gramática, ela vai estar preocupada com o que você vai estar dando conta de fazer, né? O que comunicativamente você está dando conta de fazer com a língua japonesa, mais preocupada com isso do que com a gramática. Porque eu até acho que a abordagem comunicativa é gramatical.

A esse respeito, Almeida Filho (2009) afirma que não é proibido ao professor trabalhar aspectos gramaticais mesmo na Abordagem Comunicativa, pois a gramática está presente na comunicação. Em especial, nos momentos em que os erros gramaticais prejudicarem o sentido das frases na comunicação, os aspectos gramaticais têm uma função importante. Ainda sobre isso, Nunan (1989, p. 10) define a tarefa comunicativa como uma parte do trabalho que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto a atenção é focalizada principalmente no significado, não na forma (gramática).

Outro fator interessante observado nas respostas do professor e também a respeito do parágrafo anterior sobre o que é a abordagem comunicativa, o professor afirmou que esta para ele não diz respeito apenas ao que o professor vai fazer, mas ao que o professor vai avaliar e por isso se sente à vontade para ensinar gramática e ao mesmo tempo assumir uma postura comunicacional. Em sua resposta, enfatizou que a competência mais importante é a da comunicação, pois dentro do ambiente educacional o estudante pode dar uma resposta que seja gramaticalmente errada e mesmo assim ser aceita, desde que a mensagem seja passada. Essa observação também está de acordo com os pressupostos da Abordagem Comunicativa e com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, Distrito Federal (2014).

Excerto 3:

[..] .eu acho que quando você tem uma abordagem comunicativa, ela vai aceitar dentro da academia, dentro da escola fechada, que o aluno dê uma resposta que seria gramaticalmente errada e aceitaria como certa, desde que a mensagem seja passada. Então assim, existe uma diferença com relação ao peso da gramática na avaliação do aluno, a abordagem comunicacional ela tem essa visão voltada para como dizer as coisas, né?

A respeito da materialidade Desenvolvimento das Aulas, Almeida Filho (2009) assevera que os conteúdos gramaticais podem ser apresentados de forma sistematizada com base nos temas e de acordo com as necessidades dos estudantes, para que então os tópicos sejam apresentados. A esse respeito, o currículo em movimento, Distrito Federal (2018) também defende que os temas devem permear todo o trabalho pedagógico independentemente das disciplinas, inclusive o ensino de línguas. Ao responder sobre a organização das suas aulas, se existem passos seguidos, o professor relatou gostar de trabalhar a partir de momentos de exposição à língua a partir de materiais preferencialmente autênticos, como textos, e em seguida o estudo da estrutura e gramática, bem como vocabulário. Em seguida retorna ao material para que os estudantes façam sua produção. Tal relato reafirma o conhecimento intrínseco sobre a abordagem, todavia, alguns aspectos podem ainda ser observados, em especial a ordem de uma aula na perspectiva da OGEL citada no capítulo teórico, esse aspecto foi verificado também na observação das reuniões de planejamento da equipe do japonês da escola.

Excerto 4:

Depois que a gente faz esse estudo sistemático, a gente volta para o material, para o texto e eles mimetizam diversas simulações daquela situação, então pode ser pedido que eles pro-

duzam um post na internet de um filme de que eles gostem, ou cantar num karaokê músicas que eles gostem... Destrinchar mesmo aquilo que a gente viu durante um tempo.

Sobre os tipos de atividades que utiliza em sala de aula, o professor afirma usar muitos textos, exercícios gramaticais de repetição e trocas, pois acredita serem importantes aos alunos, como também a produção individual e coletiva dos alunos, simulando situações reais, não apenas o fazer por fazer, mas com exemplificações de como utilizar os conhecimentos em uma situação real, por isso, acaba não avaliando tais aspectos em uma avaliação escrita.

Excerto 5:

[...] vamos simular onde poderíamos utilizar isso numa situação real, onde essa habilidade poderia ser útil. E é por isso que na maioria das vezes eu acabo não avaliando a partir da prova escrita, porque na verdade a gente está treinando para aquele momento de simulação para ver quão fluido ele fica, e aí eu gosto de trabalhar assim.

A esse respeito, Almeida Filho (2009) assevera que na comunicação são aspectos importantes aqueles que são intersectados pela interação e construção de sentidos, e que as categorias comunicacionais possam ser vivenciadas, aspecto também observado nas respostas do professor. O professor enfatiza o uso da língua para que os estudantes possam aplicar em situações reais. Esse aspecto também é fortemente defendido no Currículo em Movimento, Distrito Federal (2018).

Um outro aspecto bastante coerente com os pressupostos da Abordagem Comunicativa presente nas respostas do professor, foi a respeito de como percebe os alunos diante dessa forma de ensino, o professor afirmou que a abordagem precisa levar em consideração a cultura de aprendizado que o aluno tem e que os estudantes atuais aparentemente não estão preparados, amadurecidos, pois a cultura de aprender deles muitas

vezes é influenciada pela cultura de aprender dos pais e também até mesmo de outros professores. Isto também pelo fato de que a nota na prova não possui um peso tão grande dentro da abordagem comunicativa, assim os alunos podem parecer não dar valor ao que é ensinado. O estudante nesta abordagem precisa estar consciente de seu papel na própria aprendizagem. Que é importante conscientizar os alunos sobre seu papel enquanto aprendizes e corresponsáveis pelo próprio desempenho.

Excerto 6:

É o aluno que às vezes vai ter que entender que na avaliação formativa, saber o que ele precisa aprender é um papel dele também, e que às vezes pode ser que em outros momentos, nem foi dado para ele a oportunidade de assumir essa responsabilidade ... tem aluno que é responsável, mas tem o aluno que ainda é preciso esclarecer para ele o que está acontecendo.

A esse respeito, também Almeida Filho (2009) assevera que “O primeiro passo a dar antes de iniciar atividades voltadas ao ensino de uma língua é buscar conhecer as abordagens de ensinar e de aprender línguas hoje reconhecidas por critérios e por seus prováveis frutos”, o que novamente reafirma o nível de conhecimento do estudante acerca da abordagem da escola. Este aspecto também é defendido e recomendado pelos pressupostos teóricos que embasam o Currículo em Movimento, Distrito Federal (2018).

Sobre como observava as reações dos estudantes antes dessa nova abordagem, o professor afirmou que com o uso de métodos, livros didáticos e uma abordagem mais tradicional, observava que os estudantes que tinham mais dificuldades em adquirir o novo código linguístico da língua japonesa ficavam prejudicados, pois não tinham a chance de serem avaliados em sua competência comunicativa. A avaliação formativa no ensino de línguas ganha aqui papel fundamental, pois os estudantes que antes tinham como principal forma de avaliação a examinação, agora têm

novas possibilidades de avaliação que compõem um resultado que não se baseia apenas em resultado de somas aritméticas.

Excerto 7:

E o aluno que entendeu completamente como funciona, mas ele não consegue lembrar para escrever a letra depois, esse aluno mesmo tendo aprendido alguma coisa, não tinha valorizado essa questão específica. Ele aprendeu, ele só não conseguiu memorizar (aqui se referiu à escrita). E tinha essa questão da prova, né? Era tudo muito voltado para a prova.

Com relação às dificuldades encontradas na nova abordagem da escola, o professor afirmou sentir dificuldades principalmente em trabalhar com materiais autênticos, pois necessita estar sempre atualizado com relação às novidades que ocorrem no vocabulário da língua japonesa falada no Japão, além de dificuldades na produção de materiais, pois quando se produz o próprio material se corre o risco de cometer erros básicos nessa produção, uma vez que não se dispõe sempre de alguém que possa fazer a revisão desse material e garantir que não haja problemas a esse respeito. Tal resposta reafirmou a problematização levantada nesta pesquisa, em que um dos autores deste artigo sentia dificuldades com relação a este aspecto da materialização da abordagem, especialmente a produção de materiais. Este aspecto reforça a necessidade de estudos mais aprofundados e reflexões na escola sobre essa materialidade da Abordagem Comunicativa.

Excerto 8:

Ah, eu sinto dificuldades sim. E elas são várias e de diversas naturezas, assim, porque trabalhar com material autêntico me põe em situações em que eu como professor tenho que me manter correndo atrás também [...] Outra dificuldade é a produção de material. Às vezes a demanda da produção de

material é complicada, e não só porque leva tempo para produzir o material, mas porque a gente não tem o know how de fazer o material.

Com relação às dificuldades com relação ao material autêntico, achamos ser um ponto positivo que o professor os utilize, pois contribui para a ampliar nele também a competência comunicativa, que é um fator fundamental na Abordagem Comunicativa. Não acreditamos ser uma questão que não possa ser contornada com envolvimento da equipe também. Isso porque o professor de línguas precisa pesquisar, aperfeiçoar seus conhecimentos na língua para preparar e realizar as aulas. É um aspecto importante no processo. Almeida Filho (2009) também assevera que a competência comunicativa do professor é fundamental para o ensino de base comunicativa.

Sobre como define o antes e o agora, as diferenças notadas, o professor afirma que percebe os estudantes agora mais conscientes dos aspectos da nova abordagem, pois eles já estão habituados a ela desde o início do curso. São aspectos que já são mais trabalhados pelo professor, sobre o papel dos estudantes em seu desenvolvimento. Para o professor, é bastante válido trabalhar a partir do interesse dos estudantes, pois quando isso acontece é muito mais fluido o trabalho e o envolvimento dos alunos é muito maior, ocasionando oportunidades de se comunicarem para falar de assuntos de seu interesse, como animês e músicas preferidos, por exemplo.

Excerto 9:

Quando a gente acerta o interesse do aluno, é uma coisa linda, assim, o planejamento flui, as atividades são legais... quando você pega o tema certo, aí prepara e escolhe o assunto certo, e o aluno percebe que agora ele consegue falar do animê dele, ou que ele consegue falar da música que ele gosta, da banda japonesa preferida dele, você vê que é diferente para eles também, que eles ficam felizes, né?

Este foi um fator bastante positivo defendido pelo professor e que realmente é fundamental ao ensino Comunicativo. Segundo Almeida Filho (2009) o ensino comunicativo se constitui ao se criar sentidos variados dentro de um determinado tema ou área de interesse do aluno. Desta forma, é importante haver o foco em atividades relevantes do interesse dos aprendizes. Ainda segundo o autor, é importante que desde o início do curso, o professor defina junto dos estudantes os temas e objetivos a serem estudados e as atividades a serem desenvolvidas.

A esse respeito também, é possível destacar a importância dada ao professor ao aspecto da cultura dos estudantes, não apenas cultura de aprender. Retomando GALLI (2015) destacamos que língua e cultura estão intimamente ligadas, o conceito de interculturalidade, espaço entre a cultura da língua adquirida e a cultura da língua de base, ganha maior significância e papel fundamental no ensino de línguas. A complexidade e riqueza nos aspectos culturais pertencentes à língua-alvo assim como na língua de origem precisam de lugar de destaque na sala de aula. O uso de músicas, animês, e outros aspectos utilizados pelo professor em sala de aula exercem papel essencial e motivador na interação entre os estudantes da língua japonesa, bem como seu interesse pela cultura da língua-alvo.

Os aspectos observados na entrevista demonstraram que o professor possui muito conhecimento intrínseco em relação aos aspectos teóricos da Abordagem Comunicativa, mostrando se preocupar sempre com o desenvolvimento dos estudantes na língua, com a realização de atividades que priorizem seus interesses e o uso da língua em situações reais. Mostrou-se ainda sempre preocupado em avaliar os estudantes conforme sua evolução global, não apenas de acordo com aspectos gramaticais e não apenas baseado em avaliações.

Contudo, deixou claro em suas respostas o que também foi relatado na observação das reuniões de coordenação, que ainda apresenta dificuldades na elaboração/seleção de materiais, que fazem parte da etapa de planejamento das aulas, bem como foi perceptível alguma insegurança com relação aos passos de uma aula na Abordagem Comunicativa, o desenvolvimento da aula em si, que nos pareceu de certa forma confuso.

As pequenas reflexões a partir das respostas da entrevista ao professor, puderam reafirmar a questão levantada neste artigo, da necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a materialização da Abordagem Comunicativa, em especial a produção de materiais, que faz parte do planejamento; e o desenvolvimento da aula em si. Isso porque as materialidades da OGEL podem contribuir não apenas para a abordagem em questão, mas também para um ensino de línguas mais eficiente, onde os professores se sintam confortáveis e preparados para atuar na abordagem adotada pela escola.

Tal conclusão aponta para a necessidade de realização de nova pesquisa, que poderá também inserir a participação da outra professora de japonês da escola, e assim buscar encontrar nos resultados as respostas às dificuldades encontradas na execução prática da abordagem. Que as materialidades possam contribuir para um ensino que se adeque melhor também ao Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à pergunta de pesquisa sobre as percepções de um dos professores de japonês do CILSOB, foi possível depreender nos achados da observação participante e da entrevista, as evidências do amplo conhecimento do professor acerca da Abordagem Comunicativa. Todavia, foi possível identificar suas dúvidas e dificuldades sobre o desenvolvimento da aula e da produção de materiais, as quais também condizem com as dificuldades de um dos autores deste trabalho.

Sobre como as materialidades da Abordagem Comunicativa podem ser favoráveis, em especial a produção de materiais e o desenvolvimento das aulas no ensino da língua japonesa, foi possível concluir que é necessário clareza sobre os passos de uma aula comunicativa e sobre quais tipos de materiais, tarefas e atividades utilizar nas aulas, para que

o professor se sinta mais confortável e confiante ao realizar o trabalho, o que conseqüentemente poderá acarretar maior competência linguística nos estudantes e um ensino mais eficiente.

Após a análise da entrevista ao professor de japonês, conclui-se que de fato, a dificuldade mais notória diz respeito a uma das materializações da Abordagem comunicativa, a elaboração de materiais, que é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Com isso, verifica-se a necessidade de realizar uma pesquisa mais aprofundada e com intervenções a partir de reflexões em conjunto com o professor, não apenas com ele, mas também com a outra professora da escola, que possui menos experiência com o ensino da língua. Isso porque se mesmo o professor mais experiente relatou dificuldades nessa área, é bastante provável que a outra professora compartilhe das mesmas dificuldades, assim como um dos autores deste artigo apresentava enquanto professora de língua japonesa.

Nessa nova pesquisa mais aprofundada, espera-se aprofundar mais os estudos e discussões sobre os conhecimentos acerca da Operação Global do Ensino de Línguas, tanto no desenvolvimento das aulas, como também produção de materiais, para que assim seja possível identificar estratégias de elaboração de materiais de acordo com a abordagem adotada pela escola e buscar suprir as dificuldades apontadas pelo professor na entrevista realizada neste artigo. Que essa nova pesquisa possa contribuir também com outros professores da língua japonesa que se interessarem pelo ensino a partir da Abordagem Comunicativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; LOMBELLO, Leonor. *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1989. p. 55-89.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Linguística Aplicada. Ensino de línguas e Comunicação*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas. *HELB*, Ano 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas> Acesso em: 15 nov. 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. A Importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. *HELB*, Ano 5, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje> Acesso em 15/11/2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O Ensinar Línguas como Processo Prático e Teórico: Interfaces com a Aquisição e a Formação*. In: *Contribuições para uma abordagem da Formação na Perspectiva da Área Aplicada da Linguagem*. Livro em preparação, separata do cap. 1 para circulação interna no PGLA somente. UnB, 2020.

ANTHONY, Edward M. Abordagem, Método e Técnica. Tradução por: José Carlos Paes de Almeida Filho. *Revista HELB*, ano 5, n. 5, 2011.

Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica> Acesso em: 16 nov. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BONJINSHA (Fundação Japão). *Erin ga Chosen, Nihongo Dekimasu*. v. 1. Japão, 2007.

DERIKU NIHONGO KYOUZAI KAIHATSU PUROJEKUTO. *Dekiru Nihongo*, Nível Iniciante. Tóquio: ALC, 2011.

CERRUTTI RIZATTI, Mary Elizabeth *et al.* *Introdução à Linguística Aplicada*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem institucional em larga escala 2014- 2016*. Brasília, DF: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília, DF: SEEDF. 2014

DORNYEI, Zoltan. *Research Methods in Applied Linguistics*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GALLI, Joice Armani. *EntreLínguas*. Araraquara, v.1, n.1, p.111-129, jan./jun. 2015

GERHARDT, Tatiana. E.; SILVEIRA, Denise. T. (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEFFA, Vilson J. A Linguística Aplicada e seu Compromisso com a Sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-91. v. 33.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladis. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, Pontes, 2014. p. 77-93.

RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde. V. R. Avaliação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1998. *Anais [...]*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 1998.

SILVA, Airton. M. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. rev. Fortaleza, CE UAB/UECE, 2015.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2. ed. Campinas, São Paulo, 1998.

3A CORPORATION. *Minna no Nihongo, Básico 1*. 1998. 2. ed. Japão: 3A Network, 2012.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



(IM)POLIDEZ, SAUDAÇÕES E FORMAS DE TRATAMENTO: DIFICULDADES DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS LE

Kazue Saito M. Barros (UFPE/CNPq)

Alice Tamie Joko (UnB)

Ricardo Rios Barreto Filho (UFPE)

1. CONTEXTUALIZAÇÃO, TEMA E PRESSUPOSTOS BÁSICOS

O trabalho alinha-se ao interesse dos autores no estudo da (im) polidez na interação e, paralelamente, como os processos de (im)polidez e construção da faces em interações sociais podem ser trabalhados em sala de aula. O tema, por sua vez, insere-se num projeto mais abrangente sobre (Im)polidez e atenuação em contextos institucionais de Barros, que conta com o apoio institucional do CNPq, a quem agradecemos.

Desde o final dos anos setenta, há um consenso de que, no ensino sobretudo de língua estrangeira, é necessário que os alunos se tornem competentes não só “linguisticamente” mas também pragmaticamente. Há

várias definições sobre o escopo do conceito *pragmática*, mas Levinson (1983) nos explica que do ponto de vista mais básico, é o estudo da língua em uso: “assim como, tradicionalmente, a sintaxe é tida como o estudo das propriedades combinatórias das palavras e seus constituintes, e a semântica como o estudo do significado, a pragmática é, portanto, o estudo do uso da linguagem¹” (LEVINSON, 1983, p. 5).

Levinson reconhece a limitação de sua postulação básica e complementa que é relevante acrescentar a noção, também ampla e complexa, de *contexto*, visto como todos os aspectos envolvidos na construção de sentido numa interação: “A pragmática é o estudo das relações entre linguagem e contexto que são fundamentais para uma explicação da compreensão da linguagem.”² (LEVINSON, 1983, p. 21)

Tomando, então a pragmática como o estudo da ação comunicativa em seu contexto sociocultural, com foco na observação das escolhas dos falantes, nas regras ativadas e nos efeitos que esses usos provocam nos interlocutores (como nas comumente citadas palavras de CRYSTAL, 1997), parece correto pressupor que uma medida da competência pragmática seria a habilidade de usar **estratégias de (im)polidez** nas interações diárias. No presente estudo, o foco recai sobre japoneses estudantes de Português como LE (doravante PLE) e seus comportamentos nos **usos de saudações** e **formas de tratamento**, relatados por esses alunos como dois dos mais complexos fenômenos de serem dominados.

De fato, a preocupação dos estudantes tem fundamentos sólidos: estudos sociolinguísticos anteriores mostram que se um estrangeiro comete um erro gramatical (por exemplo, de concordância, do tipo *duas menina*) geralmente é corrigido pelo interlocutor nativo, que considera o deslize *normal*, um equívoco; mas se, por outro lado, esse mesmo falante omite

¹ “just as, traditionally, syntax is taken to be the study of combinatorial properties of words and their parts, and semantics to be the study of meaning, so pragmatics is the study of language usage”. (LEVINSON, 1983, p. 5)

² Pragmatics is the study of the relations between language and context that are basic to an account of language understanding

um marcador, por exemplo, para indicar uma interrupção ou discordância, o sujeito é visto como rude, descortês e quase nunca o comportamento é interpretado como um possível problema de aprendizagem, o que leva até mesmo a discriminações raciais.

O (quase) consenso de que, no ensino de PLE, deve-se adotar uma perspectiva pragmática de abordagem da língua leva a outra questão, menos pacífica e bem mais complexa: como proceder para explorar nos aprendizes as habilidades de relacionar enunciados linguísticos com situações apropriadas para seu uso? Primeiro, o *locus* do treinamento deve ser no ambiente seguro de sala de aula, como lembra Bardovi-Harlig; Mahan-Taylor:

A sala de aula oferece um espaço seguro em que os aprendizes podem experimentar novas formas e padrões. As consequências de diferenças pragmáticas, diferentemente de casos de erros gramaticais, são normalmente interpretadas num nível social ou pessoal, em vez de um resultado de processo de aprendizagem. Estar fora do alcance do uso da linguagem permitido por uma língua, ou cometer um erro pragmático pode ter várias consequências³ (BARDOVI-HARLIG; MAHAN-TAYLOR 2003, p. 38).

Segundo, é importante lembrar que adoção de uma perspectiva pragmática de ensino não se confunde com o objetivo de trabalhar enunciados da oralidade. Trabalhar a competência comunicativa da modalidade falada dos aprendizes passa pelo tratamento de fenômenos da oralidade da língua objeto de ensino. No conhecido trabalho *Can pragmatic competence be taught?*, Kasper (1997) compara diferentes estudos de na-

³ The classroom provides a safe place within learners can try out new forms and patterns. Consequences of pragmatic differences, unlike the case of grammatical errors, are often interpreted on a social or personal level rather than as a result of the language learning process. Being outside the range of language use allowed in a language, or making a pragmatic mistake, may have various consequences (BARDOVI-HARLIG; MAHAN-TAYLOR 2003, p. 38).

tureza pragmática em L2. Os objetivos de ensino desses trabalhos compreendem estudos sobre marcadores discursivos e estratégias (HOUSE; KASPER, 1981), rotinas pragmáticas (WILDNER-BASSETT, 1984, 1986; TATEYAMA *et al.*, 1997), cumprimentos (BILLMAYER, 1990), desculpas (OLSHTAIN & COHEN, 1990), implicatura (KUBOTA, 1995), formas de reclamações e recusa (MORROW, 1996). Esses são exemplos de tópicos a serem abordados no tratamento de oralidade no ensino da maioria das línguas, implicando em estudos descritivos e comparativos sobre os fenômenos aí envolvidos.

Sobre a abordagem para o ensino de aspectos pragmáticos, Félix-Brasdefer e Munford (2017) defendem o ensino explícito como forma de criar uma consciência pragmática nos aprendizes, fazendo que eles tenham mais consciência na produção e compreensão das língua-alvo. Os autores explicam que

Embora haja algumas evidências de melhora entre aprendizes que não são ensinados explicitamente com o tempo, o consenso entre pesquisadores é que o ensino explícito da pragmática junto com exposição pragmática são necessárias para nutrir a competência pragmática tanto em salas de aula de línguas estrangeiras ou de segunda língua⁴ (FÉLIX-BRASDEFER; MUNFORD, 2017, p. 495).

Percebe-se a necessidade de mapear possíveis dificuldades de uso da língua para assim pensar em tópicos ensináveis que sejam relevantes para aprendizes de línguas estrangeiras, particularmente do PLE, no nosso caso. O conhecimento internalizado sobre a pragmática muitas vezes não é evidente para os falantes nativos, pois muitas vezes somos capazes de saber diferenciar contextos de uso para formas semelhantes de despedida como “tchau”, “até mais” e “até logo”, porém nem sempre o falante nativo

⁴ While there seems to be some evidence of improvement among uninstructed learners over time, the consensus among researchers is that an instructional component in pragmatics and relevant pragmatic input is necessary to foster pragmatic competence in both the L2 and FL classrooms.

comum poderá explicar com clareza o porquê de usar uma forma em detrimento da outra. Daí nasce a necessidade de investigar a percepção de aprendizes de PLE sobre a pragmática da língua portuguesa.

Este trabalho tem como objetivo identificar dificuldades de japoneses aprendizes do português no emprego de **saudações** e **formas de tratamento**, enquanto estratégias de **(im)polidez**, em conversas com brasileiros nativos. Um estudo preliminar (BARROS & JOKO, 2012) baseado em levantamentos realizados em aulas de PLE na UFPE não evidenciaram, por parte dos professores, a preocupação de tratamento sistemático de estratégias de polidez para os alunos estrangeiros. Após tal constatação, buscou-se examinar se, na interação em sala, nas aulas de PLE, professores (nativos) e alunos (estrangeiros) utilizavam estratégias de polidez e quais eram elas. Um resultado parcial revelou que professores não utilizam muitas estratégias de polidez e de preservação das faces em situações de sala de aula. Tal resultado surpreendente se explica: a sala de aula reúne pessoas com um objetivo bem definido, o de construir conhecimento, mais do que interagir socialmente. Dada essa função básica, muito do que seria ofensivo em outras ocasiões, se neutraliza; por exemplo, um professor pode pedir que um aluno que se cale sem que isso seja necessariamente visto como ofensivo, uma vez que ele tem o direito e a obrigação de conduzir a interação em prol da meta maior. Parece não haver dúvidas, portanto, quanto à relevância de estudo dos tópicos selecionados no presente estudo.

2. AMOSTRA

Os dados incluem dez interações entre brasileiros e japoneses estudantes de português brasileiro (PB), das Universidades de Tóquio e Quioto, com idades entre 20 e 30 anos. Os alunos estudaram a língua portuguesa em seus locais de origem e, no Brasil, estão no terceiro ou quarto níveis do curso de PLE da UnB. As análises também incluem dados

de entrevistas sociolinguísticas realizadas com os alunos no período entre 3 e 6 meses após sua chegada ao país.

Os entrevistados foram três alunos do sexo masculino (K.T, 31 anos; T.W, 21 anos; A.S, 20 anos) e cinco do feminino (S.S, 20 anos; A.T, 20 anos; Y.M, 20 anos, A.M, 20 anos e KH, 20 anos). Todos são estudantes de português, sendo seis deles de uma universidade localizada em Tóquio e dois de universidade em Quioto. Estão no terceiro ou quarto ano do curso, isto é, possuem bom domínio teórico da língua. Todos chegaram ao Brasil há cerca de três meses e cursam a disciplina PLE para Estrangeiros na Universidade de Brasília – UnB, entre outras.

Os alunos residem no mesmo local, num alojamento para estudantes, perto do campus da universidade e que foi construído pela comunidade nipo-brasileira da região, com o auxílio financeiro parcial do governo japonês. A condição para conseguir uma vaga no alojamento é ser estudante e ter a residência domiciliar fora do Distrito Federal. Dada sua localização próxima à UnB, quase todos os moradores são alunos dessa universidade, provenientes de diversos estados brasileiros, quando não estrangeiros. Nesse contexto, os hábitos transmitidos por esses estudantes aos japoneses também diferem, refletindo a cultura regional, local ou individual de cada morador. A entrevista, gravada em áudio, ocorreu na forma de uma conversa informal entre entrevistadora e todos os entrevistados.

Os resultados demonstram que, não obstante o bom conhecimento das regras gramaticais do português, os alunos japoneses sentem muita dificuldade em identificar formas e funções pragmáticas de saudações e formas de tratamento no português do Brasil. As dificuldades são interpretadas à luz de diferenças nas convenções de contextualização envolvendo estratégias interativas nas culturas envolvidas que podem levar a situações de incompreensão e conflito. Os resultados comprovam que é de fundamental relevância o tratamento de (im)polidez em aulas de PLE, para tanto partindo de uma perspectiva sociogramática.

3. (IM)POLIDEZ, SAUDAÇÕES, FORMAS DE ENDEREÇAMENTO

Teoricamente, o estudo apoia-se em conceitos e pressupostos da etnometodologia, da etnografia e da sociolinguística interacionista para construção do aparato básico sobre *interação*.

A visão interacionista de língua assume o pressuposto de que a língua é sempre comunicativa. Conforme Marcuschi ressalta:

Sendo o ser humano um ser social, todas as suas ações têm a ver com este aspecto crucial de seu comportamento diário. Assim, tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve interagir, ou seja, atuar na perspectiva de uma ação coordenada. Isto faz com as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediadas pelo uso da língua que por sua facilita a relação intersubjetiva(MARCUSCHI, 2006).

Com Schiffrin (1987), outros dois dos pressupostos mais gerais aqui assumidos – que correspondem aos pressupostos mais gerais para análises discursivas – incluem: a língua sempre ocorre num contexto e a língua é sensível ao contexto. A noção de *contexto* é ampla, englobando contextos culturais de visões de mundo, contextos sociais que influenciam definições de *self* e situação, contextos cognitivos, baseados em experiência e conhecimentos passados. Não somente a língua ocorre num contexto, como é sensível a ele. Uma série de estudos mostram que até mesmo estruturas linguísticas (por exemplo, sequências tripartidas do tipo pergunta, resposta, avaliação, em uma aula) apresentam características estereotípicas de dada situação.

Como adiantado, grande parte das dificuldades dos aprendizes japoneses do português que ocorre em conversas com brasileiros são causadas por problemas inferenciais a respeito do contexto da interação de que estão participando. As dúvidas demonstram preocupações sobre possíveis atos de (im)polidez veiculados nas mensagens.

O termo **(im)polidez** tem sido muito usado para traduzir a palavra *(im)politeness* do inglês. Alguns pesquisadores preferem o par *cortesia / descortesia* (com o argumento de que *impolidez* não é dicionarizado) mas, muitas vezes, as opções indicam uma tendência quanto ao uso das fontes (pesquisadores que escrevem em língua inglesa ou em espanhol). Seguimos a tradição de estudo dos países de língua inglesa, dessa forma preferimos manter o termo *(im)polidez*, até porque parece refletir melhor nossa visão em relação aos pressupostos adotados. Grafamos o termo *(im)polidez*, com o pré-fixo entre parênteses, para nos referirmos a um conceito guarda-chuva que inclui tanto estudos relacionados a *polidez* e *impolidez*.

São várias as perspectivas no estudo da *(im)polidez*, que podem ser agrupadas em três grandes blocos, de acordo com os critérios predominantes de observação e que, na realidade, assumem diferentes conceitos de *polidez*: *polidez* como forma de evitar conflito, *polidez* como princípio conversacional, *polidez* como indexador cultural. Na análise aqui empreendida, vários dos conceitos e pressupostos adotados foram desenvolvidos por estudos da *polidez* como indexador cultural. Especificamente sobre a *impolidez*, compartilhamos da visão de Culpeper e Hardaker (2017, p. 200), segundo a qual “todas as noções de *impolidez* parecem envolver comportamentos considerados emocionalmente negativos por pelo menos um dos participantes de uma interação”.

Na impossibilidade de discussão mais detalhada sobre as perspectivas no estudo da *(im)polidez* (para uma revisão mais detalhada sobre as perspectivas, veja BARROS, 2017), resumimos aqui alguns dos pressupostos que baseiam nosso estudo. Este trabalho insere-se na linha dos aparatos a que temos chamado de pós 2005, que parte de dados reais, coletados em situações cotidianas e assumem:

1. a adoção de uma perspectiva de análise interacional, com foco nos processos envolvidos na comunicação interpessoal e não somente nas produções individuais dos falantes;
2. que *polidez* e *impolidez* não estão em posição dicotômica mas se posicionam num contínuo, com possibilidade de enunciados neutros ou políticos, no dizer de Watts (2003);

3. a consideração de que polidez e impolidez não são inerentes à produção linguística mas se ancoram nas percepções dos interactantes; ou seja, não é o enunciado que é polido ou não; antes, são percebidos como polidos ou não pelos interactantes;
4. tomar as noções de polidez e impolidez como relacionais e situadas.

3.1. DEPOIMENTOS E DISCUSSÃO: SAUDAÇÕES DE ABERTURA E DESPEDIDAS

A saudação no primeiro encontro parece ser sempre muito problemática. TW aprendeu no Japão que ao se apresentar, deve dizer: “Me chamo B” e que a expressão “Meu nome é B.” deve ser evitada. Já a YM aprendeu que deve se apresentar dizendo: “Eu sou YM”. Chegando aqui, viram que as duas formas tidas como usuais não eram usadas e o que se ouve é “Meu nome é Fulano”.

“Outro, na hora de apresentar-se pela primeira vez , no livro texto (...) “meu nome é”/ aquilo nunca ouvi (aqui). Simplesmente dizem o nome, etc. Ao contrário, eu acabo usando e fico com vergonha...” (YM)

AT disse que no alojamento estudantil, ouve-se muito “Falou!”, “Beleza”, entre outros, acompanhados ou não com o gesto de levantar o polegar. No início, não entendia o que aquilo significava ou em que contexto estava sendo usado, o que dificultava a compreensão da conversação. Ele acha que “Falou” é usado no lugar de “Até logo”.

AT comentou o uso de “Como vai” dizendo que esta expressão é das mais citadas de acordo com os livros didáticos, mas, até hoje, não encontrou no Brasil quem usasse essa expressão. O que se usa é “Tudo bem”.

Ainda sobre “Como vai”, os alunos aprenderam nos livros que se deve responder com “tudo bem, obrigado” e prosseguir com “e você?”, o que não ocorre na prática. Gostariam de saber em que contexto devem ou podem usar essa “fórmula”.

Os alunos têm dúvidas em relação às respostas à questão “Tudo bem?”. AT aprendeu com os colegas brasileiros que a resposta para “Tudo bem” é “Tudo bom” e a resposta para “Tudo bom” é “Tudo bem”. AT disse que usa a resposta “Tudo” porque ouviu os brasileiros respondendo assim e achou que com isso resolveria o problema de escolher entre “bem” e “bom”.

Sobre saudações, todos concordaram sobre a necessidade de aprender formas “mais leves” de saudação, já que as saudações “formais” são pouco usadas no dia a dia.

Em relação a fórmulas de fechamento da interação, TW falou da experiência com a expressão de despedida. Para ele, a forma mais informal de se despedir era “Tchau” e assim fazia aqui. Mas, um dos colegas do alojamento o aconselhou para trocar pela expressão “Até mais”, pois o uso de “tchau” é mais frequente entre as mulheres e usando-a sempre, poderia causar a impressão de ser afeminado. TW ficou confuso porque percebe que muitos homens usam o “Tchau” normalmente, e o que o colega lhe ensinou não parece ser uma regra geral.

Ainda sobre a despedida, AT disse que no livro texto aparece “Até logo”, mas no Brasil ainda não ouviu alguém usando. Outra expressão que aparece no livro é “Até breve”, também nunca ouvida aqui.

Usava “tchau” para um colega porque dentro de mim era a melhor (tradução de) “sayonara”, aí ele me disse “o homem deve usar “até mais”. De fato, o homem usar tchau é um pouco... porque tchau é mais bonitinho (do que até mais) ... interpretando negativamente, fica afeminado. Ele me disse que “Até mais” era mais apropriado para o homem usar. Mas demais rapazes brasileiros estão usando tchau normalmente, então “ih, acabei dizendo “até mais”... (AT)

YM disse que no livro aparece uma lista de expressões usadas na despedida, sem nenhuma explicação. Achou bonita a expressão “Adeus”, mas, ao usá-la, foi advertida para não usar mais. SS também passou por experiência semelhante ao usar “Adios” para um falante de espanhol:

Disseram que “adeus” se usa para alguém que não deseja ver mais, portanto, se disser o outro fica chocado (...), é isso mesmo? (SS)

Uma dificuldade muito relatada refere-se a gestos que acompanham cumprimentos. Os alunos demonstraram muita insegurança. Para todos, a dificuldade é prever quando se deve apertar a mão, dar um abraço, beijo ou simplesmente saudar oralmente.

KT, SS e YM comentaram suas dificuldades de uso ou não de gestos acompanhando a saudação. SS disse que foi um choque quando visitou uma escola brasileira no Japão e um rapaz lhe deu um beijo na “bochecha”.

KT falou da preocupação extra do tipo “ih, hoje meu rosto está suado”, “vou lavar o rosto de novo antes de sair, porque tenho um encontro”, o que era desnecessário no Japão onde a saudação é acompanhada de gesto de abaixar a cabeça.

KT disse que no Japão é hábito não apertar a mão muito forte. Disseram-lhe que no Brasil deve apertar a mão firmemente, “pois assim transmite melhor o seu sentimento... os japoneses apertam a mão de forma bem suave”. Comentou que em nenhum lugar do livro de português para estrangeiros tais práticas são mencionadas.

AT comentou que escolher entre abraço ou beijo era prerrogativa da mulher. Para não ter que decidir na hora se vai dar um abraço ou um beijo, ela usa a estratégia de dar apenas um abraço em todas as situações de encontro que considera relevante acrescentar gestos.

A.M disse ter vergonha de beijos. Para ela

abraços, no Japão tinha colegas brasileiros e já tinha experiência, mas beijo na bochecha ..., principalmente se parte de um rapaz, sinto vergonha. Porque para mim, beijo entre homem e mulher, mesmo na bochecha, é entre os namorados. Beijo na saudação, sinto vergonha.

AS fez no Brasil o sinal de OK com a mão, usado no Japão e nos Estados Unidos e foi advertido que no Brasil não se deve fazer esse gesto por transmitir sentido dúbio. No Japão, isso não lhe foi ensinado.

3.1.1. Discussão: cumprimentos e saudações

Problemas muito enfatizados nos comentários sobre cumprimentos e saudações referem-se à dificuldade de distinção entre:

1. o que é formal vs informal ou graus de formalidade:
“As expressões formais são necessárias como conhecimento” (TW);
2. termos efetivamente usados vs menos / não usados:
“Seja como for, podiam adotar em quantidade, as expressões mais usadas por brasileiros” (TW);
“Gostaria que ensinasse expressões realmente usadas” (TW);
3. termos inapropriados e ofensivos (linguísticos e paralinguísticos):
“Disseram que “Adeus” se usa para alguém que não deseja ver mais, portanto, se disser o outro fica chocado (...), é isso mesmo? (S.S)
“Quando me perguntam “Tudo bem?”, tem outro jeito de responder sem ser “Tudo”? Só consigo responder “Tudo”, toda vez que me perguntam e fico pensando se está bem assim...” (AT)

As inseguranças expostas em “3” e muitas outras de natureza mais interacional (falam em “ficar com medo” quando alguém diz que não entendeu; perguntam-se se “estão levando bronca”, se fizeram “algo errado” e se dizem “intimidados” etc) demonstram que seria interessante iniciar os alunos no estudo da (im)polidez fazendo distinção, no caso de ensino de cumprimentos, entre *rotinas conversacionais* (mais relacionadas às dúvidas em “1” e “2”) e *estratégias de (im)polidez* (diretamente ligadas ao “3”).⁵

Parecem particularmente difíceis os momentos de início e finalização de conversações. Assim, a estrutura de conversações deveria

⁵ para discussão detalhada sobre as distinções entre rotinas conversacionais e estratégias de (im)polidez, ver “Convention and ritual (im)politeness, Marina Terkourafi & Dániel Kádár, capítulo 8 do livro *The Palgrave Handbook of Linguistics (Im)politeness*, p. 171 – 196, Londres: Palgrave

ser sistematicamente discutida nas aulas para estrangeiros aprendizes de PB. No Japão a primeira saudação do dia “Bom dia” e a última “Bom descanso” são usadas tanto entre os membros da família quanto para as demais pessoas, na versão *ohayoo* (informal) /*ohayoogozaimasu* (formal) e *oyasumi* (informal) /*oyasuminasai* (formal). “Boa tarde” e “Boa noite” ao se encontrar são reservadas para aqueles que não moram no mesmo teto, que não sejam pais ou irmãos.

Para se despedir, existe a expressão “Vou e volto” usada entre os membros da família e membros do grupo interno do falante como no local de trabalho, alojamento, em que pressupõe que a pessoa saia e retorne. O interlocutor responderá “Vai e volta”. Ambas possuem a versão neutra em termos de formalidade, ou seja, *Ittekimasu* (vou e volto) e *Itte(i)rasshai* (vai e volte) e outra, para o falante demonstrar a humildade/modéstia e o interlocutor, para expressar a deferência/respeito: *Itemairimasu* e *Ittera(i)sshaimase*. Ao retornar à residência ou ao local de onde partiu, o falante dirá “Já cheguei” e quem o recebe dirá “Que bom que chegou”, também em duas versões: *Tadaima/ tadaima modorimashita* (já cheguei) e *Okaeri/okaerinasai* (que bom que voltou) sendo a primeira informal e a segunda, formal.

O hábito de usar as formas fixas de acordo com o grau de proximidade e distanciamento entre os interactantes faz com que os japoneses sintam dificuldade de reagir à variedade de usos em português, a maioria não registrados nos livros didáticos, sendo “Beleza”, “Falou” e “Tudo bom?” as expressões que causam mais estranheza, fazendo com que os japoneses não tomem a iniciativa de saudar, preferindo esperar a iniciativa dos brasileiros para poder reagir de acordo.

Em relação ao uso de “Oi”, muito comum no Brasil para saudar, existem depoimentos de informantes expressando sua resistência ao uso resultante da interferência da língua materna: *oi* em japonês é interjeição de linguagem masculina usada de forma autoritária para chamar a atenção. No passado não muito remoto, era usada também pelo marido para se dirigir à esposa. A esse respeito, na comunidade nipo-brasileira, circula uma anedota popular em que uma empregada doméstica chamou a patroa

de Dona Oi achando que esse era o nome dela, uma vez que só ouvia o patrão chamar a esposa desse jeito.

3.2. DEPOIMENTOS: TERMOS DE ENDEREÇAMENTO

Uso de termos de endereçamento no Japão obedece a regras claras que incluem: o tratamento “san”, usado depois do nome (sobrenome -san , ex. Yamada -san = Sr. Sra. Srta. Yamada e algumas profissões (ex. oisha-san = médico) e relações de parentesco (ex. otô-san = pai). Existem variações “chan”, mais íntimo ou carinhoso (ex. otô-chan= pai, nome + chan para crianças); “kun” tratamento não cerimonioso dirigido para pessoas de sexo masculino, após sobrenome ou nome, usado por homens quando dirigido ao adulto e homens e mulheres quando dirigido a crianças.

Na chegada ao Brasil, SS ficou em dúvida se podia usar a mesma expressão “Muito prazer”, que usou tanto para a estudante que foi buscá-la no aeroporto, quanto para a administradora do alojamento. Questionou-se se, no segundo caso, não deveria usar algo mais formal, mas no seu repertório só existia essa expressão.

Trata-se de conhecida regra de interação face a face na cultura japonesa: SS achava que a estudante que foi esperá-la teria um status social equivalente ao seu, ao passo que a administradora do alojamento, além de ter mais idade que SS, seria em relação a ela uma autoridade, dada sua condição de moradora do alojamento sob a administração dessa senhora.

A insegurança de SS em (1) se deu por não haver tais distinções na língua portuguesa. que se resumia apenas em usar ou não o tratamento sr/sra. Ao relacionar o tratamento “san” com o sr/sra do português, tornou-se difícil, segundo eles, dirigir-se a uma pessoa, que não tenha muita proximidade, sem usar o endereçamento “sr/sra”. Tal atitude no Japão só acontece quando há muita intimidade entre os interactantes, ou, em determinados grupos/comunidades que prezam a hierarquia de antiguidade ou entre os membros de grupos rivais em desavença. Numa família, os pais chamam os filhos sem o uso de qualquer endereçamento e os irmãos mais velhos fazem o mesmo em relação aos mais novos. Em outras situações, não usar nenhum tipo de endereçamento, como os já citados, seria interpretado como comportamento extremamente rude e inadmissível.

TW disse que usou o tratamento “sra” no primeiro encontro com uma mulher, numa situação em que usaria “san” em japonês. A pessoa em questão não gostou e disse-lhe para não usar mais, pois isso só se usa para pessoas idosas. Segundo o que entendeu da explicação dessa mulher o termo soaria como “vovó Fulana”.

KT comentou que no Japão, na maioria das vezes, a forma de interação verbal é determinada pela idade dos participantes. A dificuldade que sente KT refere-se à diferença de aplicação dessa regra no Brasil e também de inferir a idade do interlocutor pela sua aparência.

Esta última afirmação de KT deve-se, em parte, à dificuldade que os japoneses têm de lidar pela primeira vez com um povo multirracial. No Japão, a miscigenação é fenômeno de ocorrência muito baixa em proporção à população.

Ainda em relação à escolha entre você/senhor/senhora KH diz se lembrar de ter ouvido em algum lugar de que há pessoas que pedem para não chamá-los de senhor/a e, por isso, não usa o termo nenhuma vez. Na prática, diz ter presenciado uma professora de espanhol dizer “para com isso!” quando alguém usou “senhora” e daí lembra-se de ter pensado “Ah, então é verdade!”

AM também atesta ter tido a experiência de ter usado “senhor” para um homem de seus quarenta anos e ele me dizer que “senhor” é para pessoas de idade avançada.

Parece ser recorrente entre os entrevistados a experiência de usar na prática os tratamentos sr/sra e receber em troca a informação de que não deve usá-los a não ser que seja para pessoas de idade bem avançada. No entanto, a resistência em usar “você” quando dirigindo-se a estranhos faz com que eles se sintam inseguros e inadequados. Assim, AM adotou uma forma que considera mais segura:

[...] A partir daí, quando me dirijo a um homem, por exemplo na rua, por exemplo, para perguntar onde fica tal rua, etc ou nas lojas para perguntar sobre alguma coisa, uso “moço” (gesto de chamar com a mão, risos). Digo “moço” mas não uso “você”. (AM).

Em japonês, no caso de abordar um desconhecido em situações como as mencionadas pela AM, usa-se o prefaciador “Desculpe / com licença” para a abordagem seguido do marcador discursivo “bem...” antes de iniciar o enunciado efetivamente.

AM contou que no Japão, o tratamento dispensado aos professores, mesmo sendo brasileiros, é “professor”. Porém, na aula de PLE no Brasil, um dos professores corrigia toda vez que era chamado de professor, dizendo o seu nome “professor não, F”. Para não ser corrigido, passou a chamá-lo pelo nome, mas não se sentia à vontade porque “no Japão é ensinado, desde criança, que o professor deve tratado com deferência”.

Trata-se aqui da falta de domínio das regras interacionais relativas a *solidariedade*. A respeito das escolhas pragmáticas de termos de endereçamento, nenhum fenômeno foi mais estudado que a alternância de uso entre os pronomes *tu* e *vós*, em várias línguas e situações, como o clássico e amplamente conhecido trabalho de Brown e Gilman (1960/1972). A partir de métodos variados, tais como entrevistas informais, a análise de trabalhos literários (principalmente drama), questionários de pesquisa, os autores investigaram o uso do pronome de segunda pessoa tal como usado em francês, alemão, italiano e espanhol. Eles propuseram que o uso do pronome é governado por duas *semânticas*, a que chamaram de *poder* e *solidariedade* (FASOLD, 1990, p. 3)⁶. No caso dos aprendizes japoneses de PB o problema não reside em alternância entre *tu* e *vós* (dada à característica de uso de *você*), mas na escolha entre *você* e *sr/sra*.

3.3. DISCUSSÃO: TERMOS DE ENDEREÇAMENTO

Problemas muito enfatizados nos comentários sobre termos de endereçamento indicam dificuldades em:

1. alternância de uso entre *sr/sra* e *você*;

⁶ sobre discussão e críticas sobre as semânticas, ver Helen Spencer-Oatey & Wladimir Zegarac, 2017, Power, solidarity and (im)politeness.

2. significado implícito do termo de sr/sra – seria ofensivo por ser igual a velho?;
3. uso ou não de honoríficos – sensei;
4. desconhecimento de *pistas de contextualização*, usadas (também) por brasileiros, que sinalizam questões relacionadas a envolvimento, proximidade e distanciamento.

3.4. À GUIA DE CONCLUSÃO

Embora possa parecer simples, a tarefa efetiva de que o ensino de língua, no caso falada deve trabalhar a *competência comunicativa* dos aprendizes é das mais complexas.

Os comentários dos alunos apontam para a importância de um ensino voltado para os *usos* da língua. A escola deve tornar o aprendiz capaz de dominar o conhecimento das regras de uso da linguagem em diferentes *situações comunicativas*, incentivando-o a adquirir termos novos, reconhecer desvios no uso do padrão e adaptar seus enunciados de acordo com o contexto. O aluno deve ser levado a reconhecer as diversas *variantes da língua alvo* e a distinguir entre o que é *formal e informal*. Deve-se incentivar o aprendiz a refletir sobre a organicidade da fala, a partir da perspectiva dos *registros*, das *funções* e da *situação de comunicação*, aí incluindo elementos da organização da conversação (aberturas, fechamentos, pré-aberturas, pré-fechamentos). Fundamental no tratamento da fala em interação – e os depoimentos apontam isso – é a reflexão sobre as estratégias de (im)polidez.

A questão “como você chama ou se endereça a seus interlocutores?": pelo título, pelo primeiro nome, pelo último nome, por um apelido, por uma combinação desses ou por nada, assim, deliberadamente, evitando o problema de escolha? Esta é uma questão complexa.

Wardhaugh (2010) salienta uma hipótese interessante sobre termos de endereçamento: a de que em sociedades nas quais o status do indivíduo deriva de seus feitos, há menos distinções em termos de endereçamento e

as pessoas podem usar somente um termo de endereçamento básico. Eles se apóiam em outras formas (que não termos de endereçamento) para sinalizar a variedade de relações que devem existir. Em sociedades nas quais o status é concedido, ou seja, derivado de berço no âmbito de um grupo social particular, encontra-se mais conjuntos de termos de endereçamento, finamente graduados. Tais conjuntos refletem as estruturas básicas dessas sociedades. O autor sugere que dados da Coréia e do Japão parecem revelar que essas sociedades são mais estratificadas e que a posição social é mais conferida que conquistada (em contraste com EUA e UK), apresentando, portanto, mais nuances e gradações nos termos.

Estudos no oriente compararam formas de endereçamento usados por chineses e americanos (por exemplo, ZHOU, 1998; HAO *et al*, 2008), chineses e ingleses (por exemplo, Chen, 2010). Yui (2012), por exemplo, estudou o uso de formas de endereçamento por japoneses e americanos, identificando diferenças substantivas nas duas línguas em relação aos termos no que se refere à polidez.

Através de nossas escolhas no que se refere a cumprimentos e termos de endereçamento, os falantes podem demonstrar sentimentos em relação aos interlocutores – solidariedade, poder, distância, respeito, intimidade e assim por diante – e nosso conhecimento dos costumes sociais. Tal conhecimento é também mostrado através das marcas de (im)polidez que usamos, que também pressupõem a existência de regras de padrões, de normas, de polidez. No contexto do estudo da polidez em chinês, Gu (1990, 1992, 1994) que se baseia muito nas máximas de Leech, propõe relacionar polidez a normas sociais morais. Diz que, pelo menos em chinês, o uso de estratégia de polidez não se dá por vontade psicológica para evitar conflitos (como previsto nos modelos clássicos), mas é, antes, um conceito que tem a ver com normas sociais. Polidez não é somente instrumental, mas normativa e a face é ameaçada quando as pessoas falham no cumprimento das normas. Sendo assim, é relevante comparações envolvendo outras línguas (japonês e PB, por exemplo) que não se concentrem nos estudos com língua inglesa (inglês europeu e americano).

REFERÊNCIAS

BARDOVI-HARLIG, Kathleen; MAHAN-TAYLOR, Rebecca. *Teaching Pragmatics*. Washington, Dc: United States Department of State, 2003.

BARROS, Kazue Monteiro de; JOKO, Alice Tamie. Estratégias de polidez e ensino de português para japoneses. *In: 14º CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA E 5º. CONGRESSO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA*, 14., 2012, São Paulo. *Apresentação de trabalho*. São Paulo: Pucsp, 2012.

BARROS, Kazue Saito Monteiro. Perspectivas no estudo da polidez. *In: CABRAL, Ana Lúcia; SEARA, Isabel Roberedo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs) Descortesia e Cortesia*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 359-374.

BILLMYER, Kristine. “I really like your lifestyle”: ESL learners learning how to compliment. *Working Papers in Educational Linguistics*, [S.L.], v. 6, n. 2, out. 1990, p. 31-48.

BROWN, Roger and GILMAN, Albert. The Pronouns of Power and Solidarity. *In: SEBEOK, Thomas Albert (ed.). Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960, p. 253-276.

CHEN, Qian. Cultural Differences in Chinese and English Address Terms. *Journal Of Language Teaching And Research*, [S.L.], v. 1, n. 6, 1 nov. 2010, p. 898-900.

CRYSTAL, David (Ed.) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University Press, 2 ed, 1997.

CULPEPER, Jonathan; HARDAKER, Claire. Impoliteness. *In: CULPEPER, Jonathan; KÁDÁR, Dániel Zoltán; HAUGH, Michael (ed.). The Palgrave handbook of (im)politeness*. United Kingdom, Palgrave, 2017, p. 199-226.

FASOLD, Ralph. *The sociolinguistics of language*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

FASOLD, Ralph: Learning and Teaching. *In: CULPEPER, Jonathan; KÁDÁR, Dániel Zoltán; HAUGH, Michael (ed.). The Palgrave handbook of (im)politeness*. United Kingdom: Palgrave, 2017, p. 489-516.

GU, Yueguo. Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, [S.L.], v. 14, n. 2, abr. 1990, p. 237-257.

HAO, Shigi; ZHANG, Shaoan; ZHU, Fan. A Comparative study of Chinese and American address terms. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, [S.L.], v. 3, n. 1, 1 out. 2008, p. 39-58.

HOUSE, Juliane; KASPER, Gabriele. Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In: LÖSCHER, Wolfgang; SCHULZE, Reiner (Eds.), *Perspectives on language in performance. Festschrift for Werner Hüllen*. Tübingen: Narr, 1987, p. 1250-1288.

KASPER, Gabriele. *Can Pragmatic Competence Be Taught?* Honolulu: University of Hawaii, 1997.

Kubota, Mikio. Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. *IRLT Bulletin*. Tokyo, V. 9, abr. 1995, p. 35-67.

LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*. Cambridge: CUP, 1983.

MARCUSCHI, Luís Antonio. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

MORROW, Christopher. *THE PRAGMATIC EFFECTS OF INSTRUCTION ON ESL LEARNERS' PRODUCTION OF COMPLAINT AND REFUSAL SPEECH ACTS*. 1995. 383 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguistics, Graduate School of SUNY, State University of New York At Buffalo, Buffalo, 1995.

OLSHTAIN, Elite. Apologies across languages. In: BLUM-KULKA, Shoshana; HOUSE, Juliane; KASPER, Gabriele. (Eds.). *Cross-cultural pragmatics*. Norwood, NJ: Ablex, p. 155-173, 1989.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse Markers*. Cambridge: CUP, 1987.

TATEYAMA, Yumiko et al. Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. In: BOUTON, Lawrence (Ed.). *Pragmatics and language learning*, Vol. 8. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1997, p. 416-1997.

TERKOURAFI, Marina; KÁRDÁR, D. Convention and ritual (im) politeness. *In: CULPEPER, Jonathan; KÁDÁR, Dániel; HAUGH, Michael (ed.). The Palgrave handbook of (im)politeness.* United Kingdom, Palgrave, 2017, p. 171-196.

WATTS, Richard. **Politeness.** Cambridge: CUP, 2003.

WILDNER-BASSETT, Mary. *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage.* Tübingen: Narr, 1984.

WILDNER-BASSETT, Mary. Teaching 'polite noises': Improving advanced adult learners' repertoire of gambits. *In: KASPER, G (Ed.), Learning, teaching and communication in the foreign language classroom.* Århus: Aarhus University Press, 1986, p. 163-178.

YUI, Megumi. The Function of Address Terms in English and Japanese: analysis using scenarios. *Iapl Journal*, [S.L.], v. 1, n. 1, jan. 2012, p. 59-73.



TCC DO CURSO DE LICENCIATURA EM JAPONÊS: UM OLHAR NO PASSADO E REFLEXÕES

Kyoko Sekino (UnB)

1. INTRODUÇÃO

O curso de licenciatura em Japonês da Universidade de Brasília (UnB) iniciou-se como um curso de extensão em 1981 pelo apoio da Fundação Japão. Em 1997, este foi integrado à graduação e foi inaugurado como Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa apenas com três professores efetivos da instituição. Ganhando vagas através de concursos públicos, hoje o curso tem oito professores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) e uma do Departamento de Teoria Literária (TEL) dentro do Instituto de Letras (IL). Esse é um dos nove cursos superiores das Instituições do Ensino Superior do Brasil que ensinam a língua japonesa e um de sete em IES de Licenciatura em Japonês. Estamos, na equipe de docentes do curso, enfrentando novas ondas de demandas veiculadas nas diretrizes e regramentos de instâncias maiores internas e externas por meio da implementação do novo projeto pedagógico, buscando entender e se adaptar à realidade dos alunos. Neste contexto, viemos discutindo, ao longo dos últimos anos, a reforma dos

nossos eixos principais de conteúdo, ou seja, língua, literatura e afins. O TCC é um dos temas que concentrou nossos debates para atender diferentes tipos de estudos. No entanto, percebi que não investigamos os produtos anteriores com o intuito de observar tendências presentes na elaboração desses projetos. Com isso, discuto apenas um tópico neste espaço, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, observando produção nos últimos oito anos (de 2010 a 2018). Diante da análise dos dados que serão expostos, abordarei a identificação e limitações dos produtos, apontando possíveis melhorias que docentes poderão aplicar.

1.1. CONTEXTO

O curso de licenciatura em Japonês na UnB é um curso noturno com ingresso semestral (PAS, ENEM e vestibular) de 28 vagas. É um curso similar a outros cursos de línguas do Instituto de Letras: licenciatura, noturno e com nove semestres para a formação. Alguns ingressantes já estudaram japonês antes nas escolas da rede pública – Centro de Interescolares de Línguas (CIL) – do Distrito Federal ou em escolas e/ou aulas particulares. Alguns já moraram no Japão, cujos pais viveram ou trabalhavam temporariamente, passando por aquisição natural da língua japonesa em sua vida. O perfil dos alunos, portanto, é bastante variado no que refere ao conhecimento da língua. Encontram-se, entre os alunos, filhos de japoneses, embora esse perfil não garanta o conhecimento forte de japonês. Esses alunos se destacam com seus traços fisionômicos e familiares japoneses mas aprendem a língua japonesa como faz a maioria – como língua estrangeira (LE). Pode-se dizer, logo, que a divisão mais forte dos alunos em termos do conhecimento da língua é o estudo prévio: quem a estudou ou adquiriu naturalmente se sobressai no curso, pelo menos no início. Como nossa proposta de curso tem por característica ensinar todos os aspectos da língua (quatro habilidades, conhecimento gramatical e sócio-pragmática – especialmente, expressão de tratamentos, contato com línguas e textos clássicos a contemporâneos e leitura de diversos

gêneros de textos), alunos apenas com conhecimento raso sobre a cultura ou de poucas palavras não se sustentam durante a formação. O estudo de japonês também requer dos alunos esforço para o domínio do conteúdo como qualquer outra graduação. Pela discrepância entre suas expectativas e a proposta do curso, observa-se a desistência. Portanto, sua ascendência japonesa e/ou conhecimento da língua pela aquisição natural não é um fator forte de êxito no curso.

O TCC é tratado em uma disciplina e assumido pelos alunos no fim do curso como obrigatória (no currículo vigente do curso e será mesmo no novo currículo). Atualmente, é uma disciplina de um semestre. Muitos começam a organizar-se quanto a estruturação e busca de materiais para adiantar o trabalho antes de iniciar a disciplina, visto que o tempo é curto, o que é condizente com a recomendação dos orientadores. No entanto, a realidade é consideravelmente adversa, não apenas para os alunos, mas também para o corpo docente. Aponto diversos problemas além da insuficiência do espaço temporal: (1) alunos fazem o TCC sem a orientação metodológica; (2) como o curso pertence ao departamento que possui um programa de pós-graduação de Linguística Aplicada com ênfase na formação de professores e outros objetivos afins, os alunos tendem a procurar uma pesquisa empírica, a qual envolve coleta de dados. Logo, novamente encontram o problema de tempo; (3) conforme com (2), também friso dificuldades de encontrar participantes de pesquisa, caso empírica; (4) há temas muito variados para o TCC.

No novo currículo, alguns problemas anteriormente descritos serão sanados refletindo nossa observação das dificuldades deparadas. Atualmente, o regulamento do TCC do curso de japonês está sendo alterado de modo a estruturar melhor a disciplina para que ambas as partes aproveitem a oportunidade do trabalho conjunto na relação entre orientador e orientando.

Na virada do novo currículo, estamos reorganizando o regulamento do TCC na busca de melhorias especialmente para os alunos. É oportuno, nesta ocasião, organizar os produtos anteriores com o intuito de observar suas tendências.

2. UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Durante a formação, os alunos têm oportunidades do “exercício da leitura crítica e elaboração de textos acadêmicos, ou seja, baseada em uma instrumentalização para aquisição da cultura e sedimentação dos conteúdos ensinados/aprendidos e direcionados a produção do conhecimento. (SILVA, 2016, p.328)”. Embora a elaboração do TCC seja no final do curso, todas as atividades acadêmicas ensinam aos alunos alguma coisa. Isso é estendido a atividades como monitoria, participação em eventos (podendo ser esporádicos e em curta duração) e projetos voluntários com os professores. Silva ressalta, em especial, a iniciação científica. O acúmulo dessas atividades molda os alunos como formados que academicamente completam sua educação ao longo de seu início da vida.

O trabalho de conclusão de curso é um dos componentes de dois pés da finalização da formação. Enquanto o Estágio envolve práticas em que os alunos se inserem no mercado sob supervisão para exercer seu futuro trabalho profissional, o TCC, como desenvolve uma pesquisa ou projeto, faz os alunos autônomos e estratégicos que “assumem a sua aprendizagem de forma significativamente ativa (ABREU; MASETTO, 1990 *apud* CUNHA et al, 2015, p.59)”. Os alunos devem tomar iniciativa de escolher um tema e reunir as informações relevantes para estudar e buscar orientações no que diz respeito à organização e direcionamento do trabalho. Pode-se dizer que são os alunos quem tomam a iniciativa desde o início até a finalização da elaboração de um projeto.

Na aprendizagem durante sua formação, especialmente no curso de Japonês, uma língua distante da sua língua materna (LM), os alunos, minimamente, precisam de práticas para adquirir a capacidade de leitura de caracteres japoneses. Embora, de certa forma, a autonomia de organizar sua aprendizagem seja presente a partir do começo do curso, a autonomia de criar um produto como TCC é diferente. O TCC requer dos alunos um desenvolvimento sistêmico: “uma forma de se consagrar à sua capacidade de aprimoramento ou de superação e, enfim, reconhecer e ter valorizada a capacidade que todos possuem (SILVA, 2016, p.340)”.

Nesse aprimoramento de um belo fruto como o TCC, os alunos devem sentir-se orgulhosos com todo o trajeto que caminharam para concluí-lo. Trajeto esse que se inicia a partir da problematização de algum fenômeno, no nosso caso, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE; seleção de informações e suas organizações; escolha de métodos; viabilização da coleta de dados com atenção reforçada em termos de ética e moral, até certa formalidade, no seu comportamento; organização de dados; desenvolvimento da capacidade de interpretar resultados; elaboração do texto pensando na organização maior da totalidade (coerência) com atenção a detalhes textuais menores. Toda essa atividade sistêmica é o TCC. Portanto, o desenvolvimento pessoal como um formado que consegue segurar todas essas pontas é o ápice atingido, ou seja, a finalização da formação acadêmica. Segundo Silva: “o momento da elaboração do TCC seja o de coroamento do processo de formação, e que exprima a capacidade de síntese, de registros e de comunicação dos resultados de forma logicamente estruturada (2016, p.328) ”.

Cunha e seus colaboradores (2015) relacionam quatro pontos, alinhando-se com Masetto (1998) de que a aprendizagem universitária abrange o desenvolvimento dos alunos na área do conhecimento, habilidades (por exemplo, na aprendizagem de LE, quatro habilidades linguísticas) e atitudes e valores das dimensões afetivo-emocional. Destaco essas dimensões afetivo-emocional. Como cognição e emoção são intimamente relacionadas no contexto educacional, ou seja, no ato de aprender e na elaboração do TCC também, os alunos precisam controlar suas emoções, especialmente, para poder entregar o produto final a tempo. Não há aulas presenciais nessa hora, isto é, não se pode atribuir a culpa aos professores ou a universidade caso resulte em falha. O professor-orientador faz sua parte, mas só quando os alunos buscam ajuda. Dessa forma, é a hora de ser responsável pela elaboração e finalização de um trabalho por conta própria. Ao longo do cenário de ensino-aprendizagem, professores assumem uma grande parte na afetividade para atenuar emoções negativas ou sustentar emoções positivas dos alunos na sala de aula (MOTA, 2007). As emoções positivas e afetos a alguma coisa criam motivação nos alunos (DÖRNEYI; USHIODA, 2011; ARNOLD, 1999), enquanto as negativas

são controladas pelas ações da afetividade do professor de modo que criam condição para os alunos aprenderem sem medo, raiva ou tristeza (conforme filtro afetivo defendido por KRASHEN, 1987). Isto é, a diminuição de emoções fortes (especialmente negativas) impulsiona a cognição para uma melhor aquisição de LE. Aprendizagem no contexto escolar, enfim, se estabelece na troca¹ das emoções e afetos entre professor e aluno bem como entre os alunos. No TCC, estes se dão conta de sua necessidade de controlar as emoções para o seu estudo, criando condições propícias. No ponto de vista das dimensões emocionais, o TCC é uma oportunidade bastante interessante.

2.1. O TEXTO DO TCC COMO UM PRODUTO CIENTÍFICO

O TCC como produto é escrita acadêmica e científica. Como Silva (2016) aponta, os alunos aprendem a escrever dentro das normas do gênero textual. Garcia e colaboradoras (2019) afirmam que a partir da graduação, já se inicia a elaboração da escrita acadêmico-científica. O texto não é só elaborado, mas avaliado uma vez que é submetido. Referindo-se à submissão de artigos aos periódicos científicos de alto nível, as autoras ressaltam a necessidade da comunicação eficaz de pesquisas. Ao viabilizar essa comunicação, afirmam:

Os sucessos e as dificuldades com as quais nos deparamos nos diferentes estágios da escrita acadêmica e a observação como avaliadores de alguns aspectos recorrentes que dificultam a submissão de certos artigos científicos têm nos despertado o desejo de compartilhar tal conhecimento com aqueles que se dedicam à pesquisa de modo a subsidiá-los com sugestões e recomendações que visam melhorar a qualidade de apresentação de seus trabalhos e, como consequência, aumentar a capilaridade de disseminação dos resultados de pesquisa (GARCIA *et al*, 2019).

¹ Essa troca pode ser considerada como transferência não apenas de conhecimento, mas também de humor, sentimentos, emoções, afetos (MOTA, 2007).

Entende-se que o TCC é o texto que marca a iniciação da produção científica, especialmente, para aqueles alunos que seguem a carreira acadêmica.

Artigos científicos devem cumprir sua função, uma vez que esses “movem a Ciência” (*ibidem*). Assim, os artigos devem se relacionar com pesquisas anteriores para “reafirmar, questionar ou refutar” (*ibidem*) os resultados já publicados. As identificações de pesquisas pelos autores devem ser amplamente divulgadas para que futuras investigações preencham lacunas no recorte tratado na pesquisa da mesma natureza. Em virtude de facilitar a busca de pesquisas que têm interesses em comum, é importante saber expressões e terminologias tratadas em artigos científicos no que diz respeito a visibilidade. Isso não é apenas na construção do texto em si, mas também para títulos, resumos e palavras-chave.

Swales (1990) realizou pesquisas dos artigos científicos e defende sua especificidade do gênero do resumo que, nele, apresenta sua ideia geral do artigo ou do recorte; contexto da pesquisa criando nicho; objetivos da pesquisa; metodologia; resultados; crítica ou perspectiva futura. Garcia e colaboradoras (2019) também sustentam os mesmos elementos com a diferença no final, limitações e implicações da pesquisa e a originalidade em vez de crítica ou perspectiva futura.

Palavras-chave são outro elemento importante na construção de trabalho acadêmico-científico. Seu objetivo é a busca eficiente do conteúdo para o público. Assim, além do tema ou síntese do conteúdo, assumem a função de catalogação e indexação para ser organizado no mesmo grupo. Garcia e colaboradoras se preocupam com a desvalorização desse elemento do artigo por parte dos pesquisadores. Pois, palavras-chave adequadas promovem a chance de o artigo ser lido.

Em termos da forma e apresentação do texto acadêmico, no nosso curso, seguimos padrões da ABNT, especialmente como norma textual na elaboração do TCC. A forma também deve ser respeitada para uma melhor comunicação de pesquisas.

3. METODOLOGIA

Objetiva-se, nesta pesquisa, organizar os TCC já produzidos e reconhecer a tendência da produção. Como é a primeira tentativa, levantarei uma pesquisa quantitativa. Assim, o método é atribuir numéricos para os produtos, estabelecer o critério de categorização e organiza-los de acordo com o critério de modo a conduzir uma conclusão.

3.1. O NÚMERO DOS PRODUTOS

O espaço é precioso. Em geral, estamos no momento de transferir coisas físicas tangíveis para virtuais com o uso de armazenamento na nuvem. Recentemente, percebemos que as gavetas e estantes que guardam os trabalhos do TCC estão deterioradas devido ao peso do crescente número dos trabalhos em pastas especificadas pela área. Estamos transferindo os arquivos do PDF para nosso armazenamento virtual em que se encontram 100 trabalhos do ano 2010 ao 2018. Usarei 99 produtos para a análise em virtude do dano de um arquivo de 2015.

3.2. CRITÉRIOS DE ANÁLISE – CATEGORIZAÇÃO

3.2.1. Sexo

Embora pareça irrelevante, é interessante reconhecer a análise do sexo dos discentes do curso de japonês. Pelos dados da UnB, o curso de japonês tem a característica peculiar de que ingressam mais homens do que mulheres, apesar do resultado contrário em todos os cursos do Instituto de Letras. Verificarei, portanto, a diferença sexual.

3.2.2. Ano

Compara-se o número da produção por ano. O número total anual é usado pela disponibilidade dos dados no armazenamento, embora todos os semestres ofertem-se a disciplina de TCC.

3.2.3. Área principal

Atualmente, os temas do TCC são de livre escolha dos alunos sob condição do consentimento do orientador, sendo afins e relevantes à área de japonês. Essa área de japonês deve ser delimitada dentro do estudo oferecido no curso, o que é estudo de língua e literatura japonesa. No entanto, na realidade a escolha é aberta amplamente. No tocante de observar a escolha dos temas, cria-se nove categorias, as quais são (abreviatura em colchetes serão usadas no resto do texto): Literatura [Lit]; Linguística [L]; Linguística Aplicada [LA]; Pedagogia/Educação [Pg]; Psicologia/Cognição [PC]; Tradução [T]; Cultura [C]; Tecnologia [Tc] e outros [O].

A seguir, estabeleço detalhes de cada categoria na tabela.

Tabela 1: Detalhes das áreas principais do TCC

Área	Sigla	Detalhes
Literatura	Lit	Estudos da literatura japonesa em si e literatura comparada como, por exemplo, a mitologia grega e Kojiki, a parte caracterizada como mitologia japonesa.
Linguística	L	Estudos linguísticos e gramaticais do japonês
Linguística Aplicada	LA	Ensino e aprendizagem, aquisição de japonês como língua estrangeira

Área	Sigla	Detalhes
Pedagogia/ Educação	Pg	Metodologia de ensino, estratégias de aprendizagem ou temas da educação como o curso de japonês no ensino superior
Psicologia/ Cognição	PC	Temas psicológicos como motivação, afetividade, emoção e sentimentos e temas cognitivos como memória, processo mental
Tradução	T	Tradução como produto e processo
Cultura	C	Diversos temas culturais como, por exemplo, mangá, animé, jogos.
Tecnologia	Tc	Temas tecnológicos como criação de aplicativo de escrita de ideogramas
Outros	O	Outros temas: imigração, sociedade, política etc.

Fonte: os autores

3.2.4. Sub-área

Esta categoria também se refere à Tabela.1, mas como subárea. Por exemplo, se o aluno elaborou um trabalho na área de Tradução de uma obra literária, a área principal é [T] de tradução e sua subárea, [Lit] de literatura. Da mesma forma, a Linguística Aplicada é uma área ampla que precisa de uma subcategoria para esclarecer os tópicos tratados em um TCC: por exemplo, no tema principal da [LA], pode haver tópicos de métodos de ensino e/ou estratégias de aprendizagem. Nesse caso, [Pg] – assuntos pedagógicos e educação – é atribuído. No caso de abordar problemas de medo no desenvolvimento oral, atribuo [PC] – assuntos de emoção, afetividade e cognição na subárea, por exemplo.

3.2.5. Número de palavras em resumo

Contarei o número de palavras do resumo no intuito de induzir algum padrão. No entanto, farei a análise apenas quantitativamente.

3.2.6. Palavras-chave

As palavras-chave devem representar temas relevantes do TCC, pelas quais será uma abordagem mais econômica na investigação do conteúdo do TCC (GARCIA *et al*, 2019). Com o intuito de quantificar as palavras-chave usadas nos produtos, estabelece-se na Tabela 2 os critérios da categoria delas. A necessidade da categorização baseou-se no fato da minha observação da diversidade das palavras. A identificação da tendência poderá ser atendida pela categorização caracterizando os produtos do nosso curso de Japonês.

Tabela 2: critérios da categorização das palavras-chave

Categorias	Siglas	Descrições e/ou exemplos
Tipo de pessoa(s)	a	Alunos do curso de japonês, imigrantes, intercâmbistas
Tópicos antropológicos	at	Identidade, grupo específico como fã clube
Cultura	c	Mangá, animê, culinária, jogos
Cognição	cg	Processo mental, memória
Campo disciplinar	d	Literatura Japonesa, Linguística Aplicada, Sociologia
Educação e pedagogia	e	Ensino, aprendizagem, habilidade linguística, oralidade

Categorias	Siglas	Descrições e/ou exemplos
Gramática	g	Verbo, adjetivo, keiyōshi, keiyōdōshi
História	h	Meiji, Heian, Segunda Guerra Mundial
Imigração	i	Imigração japonesa no Brasil, imigração brasileira no Japão
Linguístico	l	Fonética, linguística sistêmico-funcional, tipologia
Local	lo	Japão, escolas brasileiras
Métodos e/ou maíors fora da área de línguas	m	Internet, dispositivos, PISA
Nome de pessoa	ns	Akutagawa Ryūnosukē, Akira Kurosawa
outros	o	outros
Termos de campo profissional	pr	Lei, regramento, políticos
Psicologia	ps	Afetividade, motivação, emoção, medo
Texto e gênero textual	t	Haiku, texto jornalístico
Teorias, hipóteses	th	Teoria da relevância,
Título de obra	tl	Rashomon, Ki no kawa

Fonte: os autores

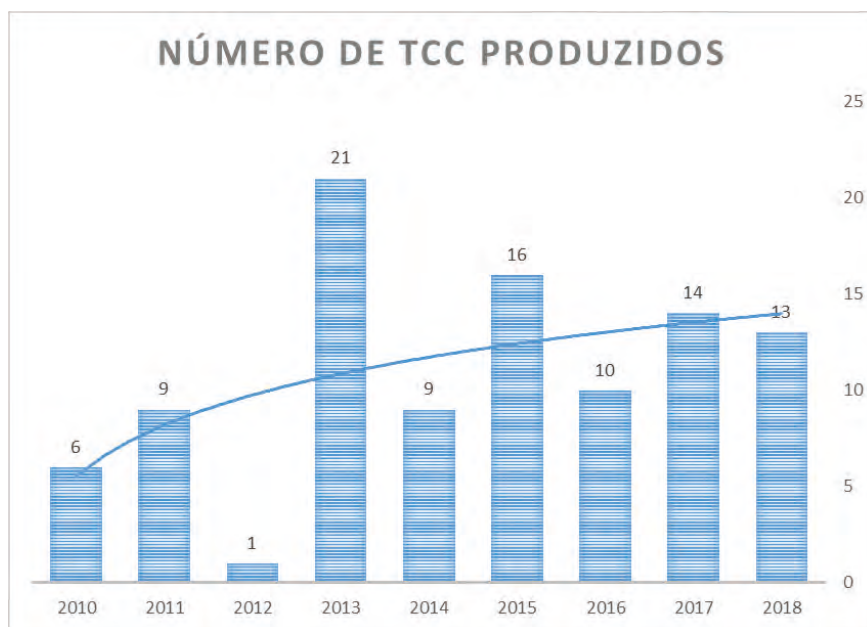
4. ANÁLISE E RESULTADOS

Os resultados serão apresentados quantitativamente e analisados frisando as características para identificar características da produção.

4.1. NÚMERO TOTAL DOS PRODUTOS

Foram 99 TCCs encontrados no armazenamento virtual a partir do ano 2010 ao 2018, sendo excluído um devido ao dano do arquivo.

Figura 1: o número dos TCC apresentados por ano (N = 99)



Fonte: os autores

O gráfico (Fig1) demonstra um ligeiro crescimento visualmente, mas a tendência é quase estável, tendo a média 11 produtos por ano². Ressalto também que as produções são bastante vulneráveis pelos fatores circunstanciais como se observa no ano 2012. Naquele ano, houve uma greve prolongada que envolveu todas as instituições do ensino superior do Brasil. Conseqüentemente, apenas uma pessoa submeteu o TCC à banca e outros passaram a disciplina para o ano seguinte, deduzido pelo gráfico. Se considerarmos a taxa de evasão do curso, aproximadamente, 70%, a média de 11 produtos está de acordo com essa proporção, sendo mantido o número de ingressos, 25.

Em seguida, apresenta-se, na Tabela 3, a produção por sexo.

Tabela 3: Produção por sexo
(total N=99; F = feminino; M = masculino)

F	53
M	46

Fonte: os autores

Esse resultado é curioso e chama atenção. Conforme os dados do Anuário Estatístico da UnB (2018) que traz informações dos anos letivos de 2013 – 2014, o número total de alunos (ativos e de trancamento total) é de 196 do sexo feminino e 195 do masculino (p75, o número do ano 2017) cuja diferença é estatisticamente não significativa, ou seja, podem ser considerados iguais. No entanto, havia uma tendência de que o curso de japonês tem mais alunos do sexo masculino do que do feminino até alguns anos atrás. Baseado nesses relatos, o número da Tabela 3 também é estatisticamente igual ($\chi = 0.25$, $df = 1$, $p = ns$). Pode-se interpretar desse resultado que a proporção entre homens e mulheres pode ter invertido ao longo dos últimos anos.

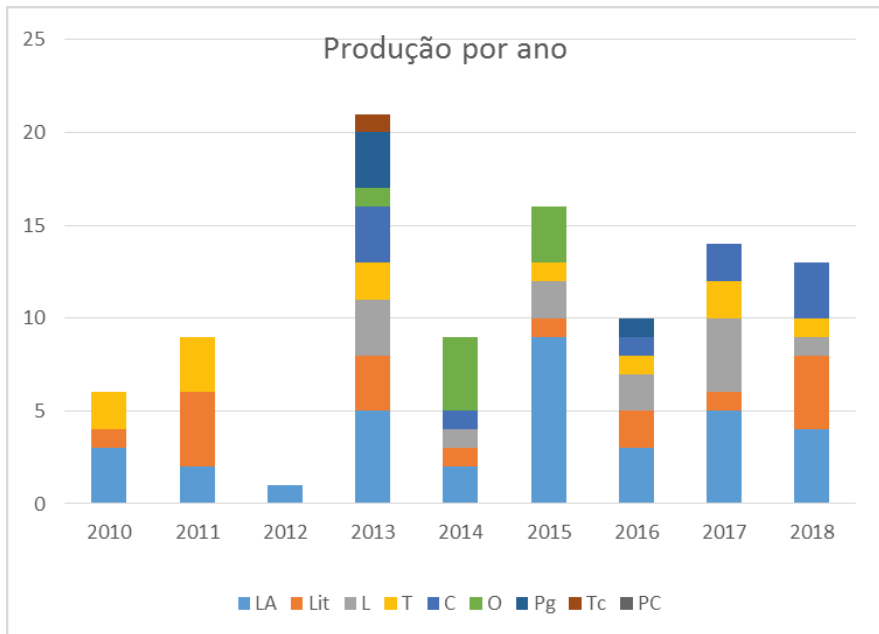
Vale mencionar também que o número da total produção é 99 durante 8 anos (18 semestres completos). Isto corresponde a 22% do número total dos ingressos, usando a estimativa do número de ingressos, TCC cada ano, o teste-T resulta em uma diferença significativa ($t = 11$, $df = 8$, $p = 0,004$). Portanto, houve um crescimento na produção.

com o simples cálculo de [25 vagas] x [18 semestres]. A partir da observação, os egressos são apenas 22% do total ingressos, o que é um fato que devemos, seriamente, levar em consideração.

4.2. ÁREAS DO TCC

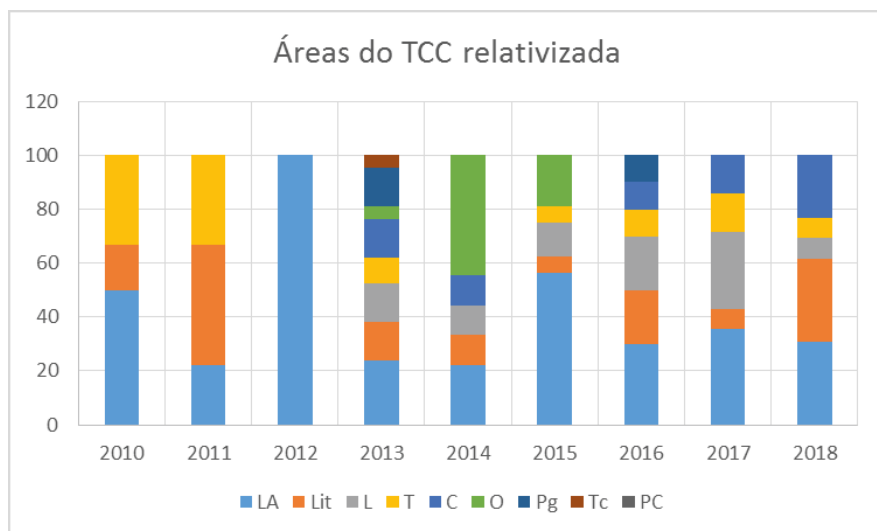
Conforme demonstrado na Tabela 2, verifiquei a categoria principal dos produtos do TCC. Apresenta-se na Figura 2 e na Figura 3.

Figura 2: Produção com a divisão pelas áreas temáticas (número natural)



Fonte: os autores

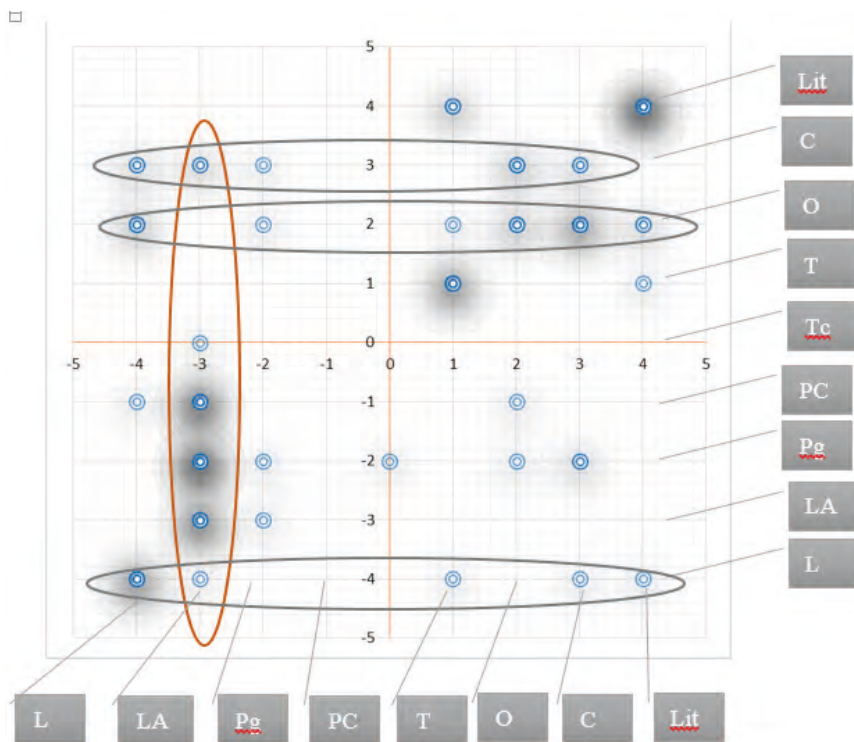
Figura 3: Produção com pelas áreas temáticas (relativizada em 100%)



Fonte: os autores

A Fig. 2 representa os números naturais da produção, enquanto a Fig 3 representa os dados relativizados em 100%. Observando a Fig. 3, entende-se que as áreas de [LA] e [Lit] ocupam mais de metade nos anos 2010, 2011 2012, 2015, 2018 expressivamente. Pode-se dizer, a partir da observação, que as áreas preferidas para o tema do TCC são Linguística Aplicada e Literatura, as quais coincidem com a nomenclatura do curso, Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa. O termo licenciatura já prevê a área concentrada no ensino-aprendizagem.

Figura 4: Distribuição das áreas principais dos estudos do TCC



Fonte: os autores

Explicam-se algumas regiões concentradas no gráfico da distribuição apresentado na Figura 4. As regiões cercadas por sombras da escala de cinza são áreas mais pesquisadas. No canto superior direito, há indicação da etiqueta [Lit] que é a área de literatura. Como vemos nas Figuras 2 e 3, os alunos demonstram seus interesses na investigação dessa área. Pode-se observar também que na [Lit], embaixo, na área cercada indicada por [C] representa a área de cultura e mais abaixo, [O], é outros. Tanto cultura quanto outros têm interface da subárea com diversas áreas de interesse. Destaco, especialmente, a área de [O], dando exemplos: um TCC investigou um costume japonês, o qual o autor conheceu por meio de uma obra literária. Em vez de investigar essa obra, ele teve interesse no contexto

desse costume japonês e o pesquisou para seu TCC. A categoria [O] foi bastante procurada nos anos 2014 e 2015 em virtude da disponibilidade dos orientadores na área de imigração, quando havia três professores que aceitaram pesquisas relacionadas a essa área e, conseqüentemente, vários alunos pesquisaram temas relacionados. Por exemplo, a investigação de bilíngües imigrantes brasileiros foi um tema procurado na época, pertinente ao curso de Japonês que envolve língua japonesa, processo bilíngüe (aquisição) e ensino-aprendizagem dos participantes bilíngües.

Outra região interessante é das língüas: [L] (lingüística) e [LA] (lingüística aplicada). A [LA] tem interface com [C], [Tc], [PC], [Pg] e [L], refletindo a grande área que a Linguística Aplicada assume. Especialmente, é interessante observar que as subáreas de Pedagogia/Educação [Pg] e Psicologia/Cognição [PC] são muito procuradas pela natureza da LA que trata o ensino/aprendizagem, aluno/professor, afetividade, motivação, emoção e bloqueio dos usuários da LE. Envolve também, pelo visto em [Tc], o uso de dispositivos tecnológicos como aplicativo em telefone móvel e algum programa no computador. A investigação da língua-alvo em si também é interesse dos alunos como, por exemplo, ensino da gramática da língua japonesa e a relação entre fonologia e oralidade.

A categoria [T] – tradução, também é uma área procurada. Os alunos da área aprendem o japonês ao longo dos quatro anos tendo disciplinas oferecidas em cada semestre. O japonês é conteúdo principal dos alunos e é o que eles ensinarão no futuro como professores. No entanto, a tradução é considerada como a quinta-habilidade lingüística (MALMKJAER, 2010) e exige dos alunos outros tipos de competências, diferente das da aprendizagem de língüas. Dessa forma, o curso diminui a aceitação do projeto de tradução. A meu ver, em termos da competência bilíngüe da tradução, o aluno deve possuir a proficiência em japonês para poder exercê-la. Assim, o projeto da tradução deve ser tratado com cuidado. No entanto, apresento um exemplo interessante que envolve a tradução: um autor (do TCC) estudou uma obra literária na aula da Literatura Japonesa Moderna, na qual ele se interessou pela presença do

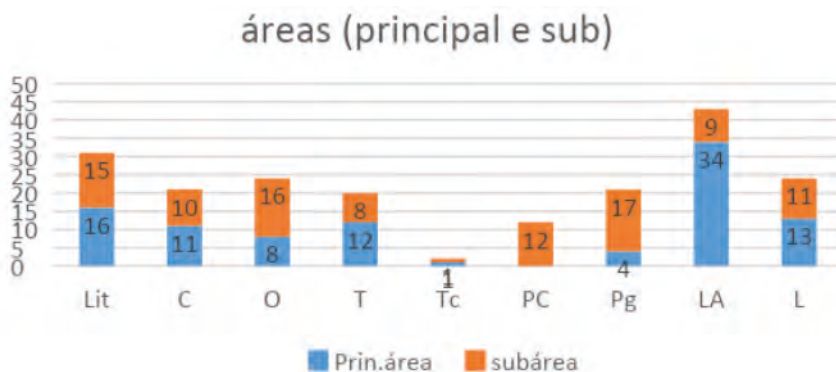
verbo-composto, cujo uso é muito comum na língua japonesa. Embora nunca tivesse percebido a presença do verbo-composto nas aulas da língua, percebeu um grande número de verbos desse gênero no estudo literário. Isso aconteceu porque, para entender a obra, ele precisou traduzi-la, cujo processo demandou muito trabalho de verificação em dicionários para a busca de equivalências. O verbo composto japonês pode ser esquematizado como [V1] + [V2] na forma mínima de explicação. A partir desse esquema, ele esperava a tradução em português brasileiro (PB) no mesmo esquema. No entanto, às vezes, encontrava-se uma equação de [Japonês: V1 + V2] = [PB: V], por exemplo, 持ってくる (trazer). A partir desses exemplos, ele se interessou em investigar o verbo composto japonês na obra literária por meio da tradução, o que já envolve três temas diferentes. Desse modo, os tópicos anteriormente expostos seriam melhor representados em um modelo tridimensional de análise.

Esse exemplo demonstra não apenas que um projeto discretamente envolve a tradução, mas também a complexidade cognitiva na escolha do tema que o aluno se deparou. Nesse caso, precisa-se de uma condução apropriada da parte do professor para extrair o interesse real do aluno que se comporta adequadamente na proposta do curso de licenciatura em Letras-Japonês.

4.3. ÁREA PRINCIPAL E SUBÁREA

Como já havia exposto, a área principal não representa completamente a abordagem do estudo do TCC. Investiga-se as subáreas utilizando a mesma categorização.

Figura 5: Número total da áreas principais e subáreas



Fonte: os autores

A leitura da Figura 5 é que no caso da Literatura, barra esquerda, 16 TCC foram elaborados com o tema principal da área, enquanto 15 foram com o subtema da mesma. Um exemplo da subárea de literatura, um TCC da tradução da obra literária. Assim, o estudo principal é tradução, sendo que a literatura é tratada parcialmente.

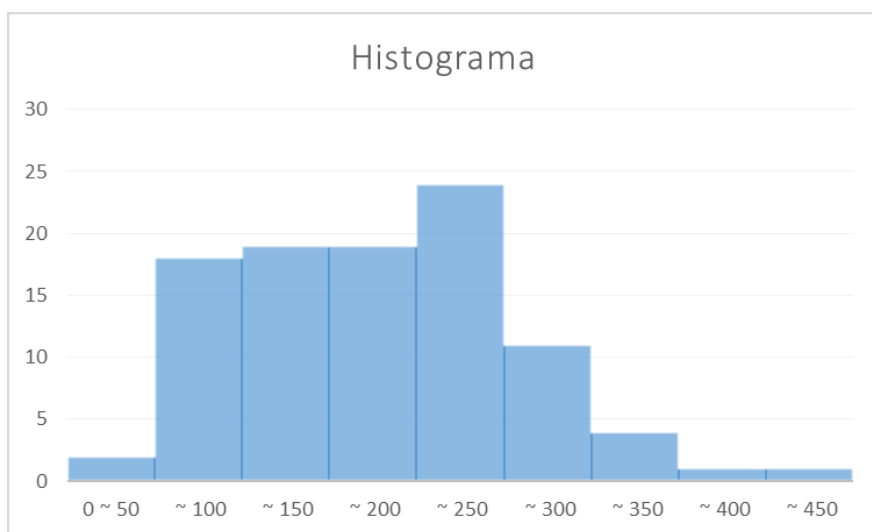
Apartir do gráfico da Fig. 5 entende-se o número mais alto concentrado na LA, estudos da Linguística Aplicada que reflete a característica do nosso curso. Pode-se afirmar que, no período observado, Literatura, Linguística Aplicada e Linguística são áreas mais tratadas no TCC.

4.4. OBSERVAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE E RESUMO

Conforme estipulado em ABNT, é de praxe apresentar um resumo do TCC com Palavras-chave. Os alunos recebem alguma orientação sobre isso durante sua formação? Acredito que a recebam esporadicamente, não tendo uma orientação sistêmica da escrita acadêmica da iniciação científica. Evidenciei uma variedade de estilos de resumo e de palavras-chave. Primeiro, apresenta-se o resultado do número de palavras do resumo, o

que já confirma a variedade a que se refere. Entre 99 TCC, identifiquei o número mínimo de 21 e o máximo de 450.

Figura 6: Histograma de distribuições do número de palavras em resumo do TCC.

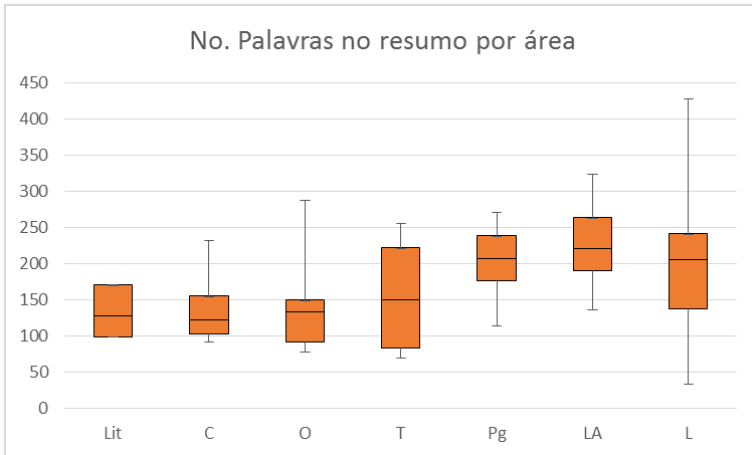


Fonte: os autores

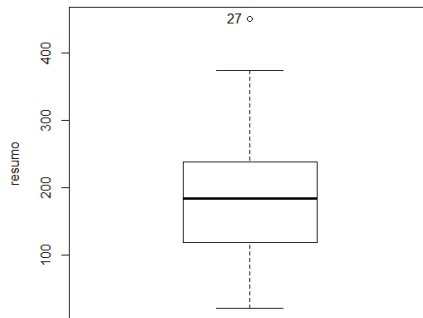
Analisa-se o mesmo pelas áreas principais.

Figura 7: O número de palavras-chave pela categoria e total.

(1) Pelas áreas temáticas



(2) Total



Wilcoxon $V = 4950$, $p < 0,00$

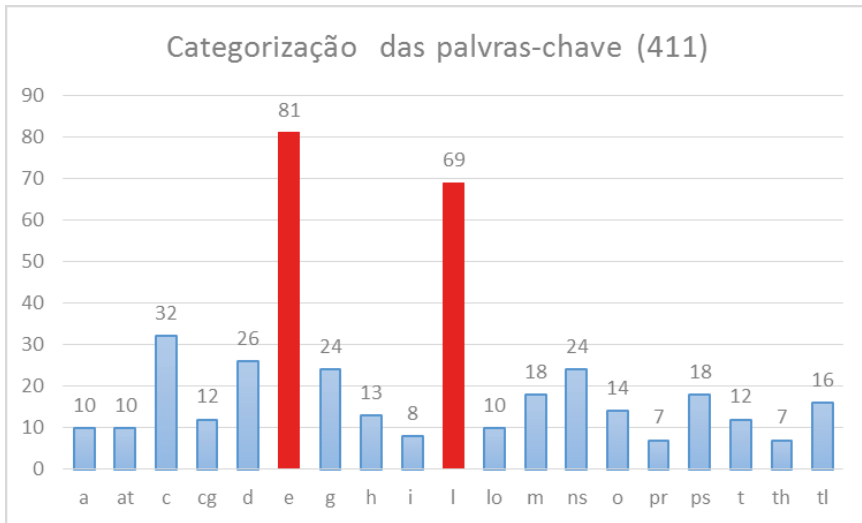
Fonte: os autores

Nesses gráficos, a [Lit] demonstra um padrão que deve ser controlado pelos orientadores da literatura. Pelo contrário, a [T] e [L] são mais diversificadas que os alunos precisam da submissão aos regulamentos internos do TCC e ABNT.

Com relação ao número de palavras-chave, evidenciei também uma variação muito grande. Pelo contrário do resumo, na [Lit], há 6 TCC que não apresentam nenhuma palavra-chave. Identifiquei, então, 0 a 8 palavras-chave. O problema dessa investigação foi também da sua diversidade. Encontrei 411 palavras, nas quais há semelhanças até as iguais, mas a maioria é diferente. Isso demonstra a falta do conhecimento da função de palavras-chave, o que resulta em a falha de padronização. Por exemplo, “Ensino-aprendizagem” é comumente identificado. Mas, essa palavra-chave é uma ou a parte de um sintagma nominal de “ ... de japonês”; “ ... da língua japonesa”; “ ... de japonês como língua estrangeira”; “ ... de japonês na Universidade de Brasília” dentre outros. Esse exemplo é questão do reconhecimento da unidade válida da palavra-chave. Os mais problemáticos são nomes de pessoa. Caso dos autores de renome, especialmente, os da Literatura Japonesa, o aparecimento é compreensível. No entanto, os de algum personagem de obras literárias ou de mangá podem ser considerados inadequados.

Quantitativamente, de acordo com a Tabela 2, categorizei as palavras-chave e apresento a seguir o resultado em gráfico.

Figura 8: Gráfico das palavras-chave organizadas pela categoria.

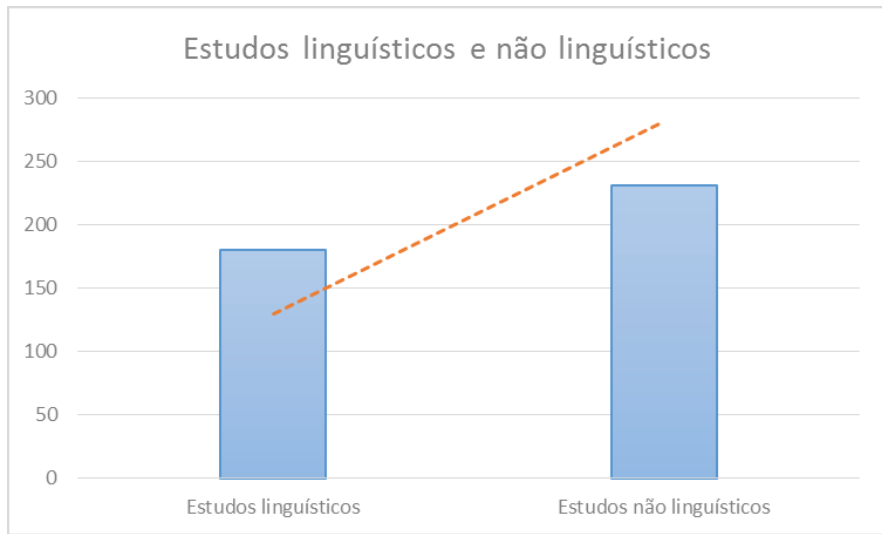


Fonte: os autores

Destaco em vermelho duas categorias; uma de pedagogia/educação e outra de linguística. É consideravelmente pertinente que os alunos tratem no TCC os temas relevantes a seus estudos da formação. Na categoria [e], aparecem bastante palavras que tratam de métodos e abordagens de ensino da LE, termos do contexto educacional como “sala de aula”, “formação de professor”, “licenciatura” e materiais como “livro didático”, “vídeo”, “recursos áudios”. Na categoria [l] e [g], identifiquei principalmente os termos linguísticos e gramaticais como “bilinguismo”, “língua japonesa”, “verbo”, “adjetivo”, “*kanji*” dentre outros. Surpreendeu-me que há relativamente poucas palavras-chave da categoria da psicologia como “afetividade”, “crença”, “medo”, embora tenha uma impressão do crescente número de TCC nessa categoria. No intuito de averiguar a tendência, somei as categorias relacionadas de línguas sob as siglas de [cg], [e], [l], [ps], [t] para criar uma supercategoria de estudos de línguas e outra agregando todas outras categorias como a de estudos não linguísticos, ou seja, temas relacionados à literatura, cultura, imigração, história dentre outros e, enfim, fiz um teste estatístico de χ^2 considerando iguais os valores esperados para todas as categorias. O resultado é $\chi^2 = 12.95$, $df = 1$, $p <$

0.01, interpretando que os estudos linguísticos são temas mais procurados para TCC que outros estudos no período investigado.

Figura 9: A relação aos estudos linguísticos e não-linguísticos.



Fonte: os autores

A Figura 9 demonstra a diferença nos números reais (barra) e os esperados (linha vermelha). O número esperado dos Estudos linguísticos é mais baixo do que o real bem como o dos Estudos não esperados é mais alto do que o real também.

5. DISCUSSÃO

Após analisar os dados, identifiquei que o número da produção de TCC é cada vez maior, embora essa tendência seja vulnerável aos fatores externos que possam comprometer a produção, como uma greve prolongada. Pensando em fatores para atribuir a esse crescimento, podem haver diversos: fatores individuais da aquisição de instrumentos como laptop, internet; fatores sociais de facilidades no transporte público ou

fatores institucionais como disponibilidade do espaço de estudo, incentivos à pesquisa etc. Seria enriquecedor, em um futuro próximo, um estudo para tentar entender a causa do aumento dessa produção.

Um fator disponível no momento é o corpo docente. Levantei dados do número de professores em exercício no período investigado e o número de professores com o título de doutor. Na Tabela 4, observa-se a situação dos docentes. Atualmente temos nove (8 de língua e 1 de literatura) professores, cujas vagas foram aumentadas nos últimos anos. No entanto, por motivos diversos, alguns ficam de licença, seja de capacitação, afastamento para doutoramento ou pós-doutorado ou de saúde. Além disso, alguns professores se aposentaram, deixando um período de lacuna até novos concursos públicos. Uma vez, recebemos uma professora pela transferência como ocupação temporária. Dessa forma, o número de professores em pleno exercício sempre oscila ao longo dos anos. Por outro lado, professores que concluíram seu doutoramento voltam ao curso com nova energia e conhecimento. A Tabela 4 reflete esses movimentos dos professores, os quais podem ser um fator para o aumento da produção do TCC.

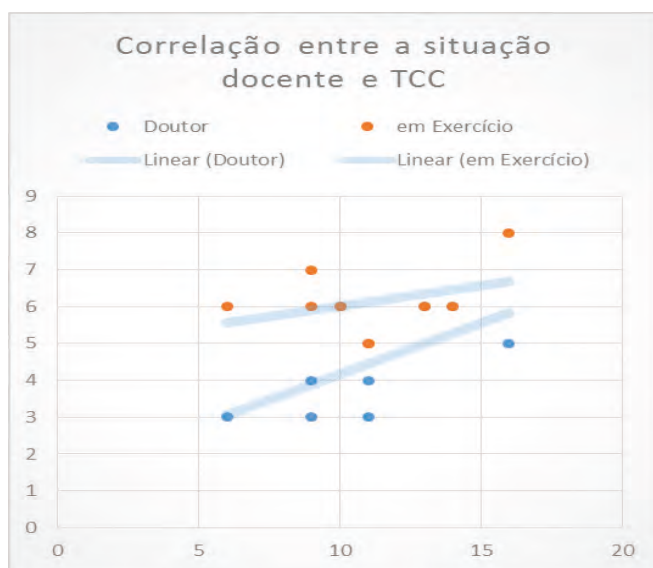
Tabela 4: A relação entre o número do TCC, número do docente com título do doutor e o número do docente em exercício.

Ano	No. do TCC	Obtenção do título de doutor	Em exercício
2010	6	3	6
2011	9	3	6
2012	11(1)	3	5
2013	11(21)	4	5
2014	9	4	7
2015	16	5	8
2016	10	6	6
2017	14	6	6
2018	13	6	6

Fonte: os autores

A Figura 10 demonstra a correlação dos dois fatores com a produção do TCC: um de professores em exercício e outro de professores com o título de doutor. Ambos os fatores não são impactantes, apesar de demonstrar correlação positiva. No entanto, ressalto que a qualidade dos professores é mais relevante do que o número de docentes.

Figura 10: Correlação entre a situação do docente e o número do TCC. Os pontos vermelhos indicam o número de professores em exercício; os azuis, professores doutores em exercício.



Fonte: os autores

Essa tendência é interessante de modo a compreender a função do professor diante da produção do TCC: os professores assumem um papel de veículo, por meio de sua experiência e conhecimento, de melhorar a estrutura e condição da elaboração do TCC e a liderança para com os alunos. Isto é, eles estabelecem regulamentos e limites na elaboração do trabalho acadêmico, avaliando a capacidade dos alunos. Com sua experiência, os professores podem orientar seus alunos com referências mais adequadas em termos metodológicos, teóricos e liderança na relação orientador-aluno. O limite se refere a uma adequação ou negociação entre

o professor e o aluno para conseguirem moldar o trabalho dentro do limite temático, sem extrapolar o universo escolhido dentro do tempo permitido para o TCC. Baseado nessa hipótese, quanto melhor a qualificação do professor, melhor a finalização do TCC.

No entanto, precisar-se-á de observações mais detalhadas sobre a qualidade do TCC. Neste espaço, discuto da parte do resumo e palavras-chave relacionando com a orientação científica dos alunos.

Conforme o resultado apresentado, identifiquei 411 palavras-chave e resumos com a variedade em números de palavras de 21 a 450. Esses resultados são surpreendentes, indicando que os alunos não foram orientados ou não obedeceram às regras estabelecidas e que, no caso de palavras-chave, escolhem praticamente quaisquer palavras. Espera-se no TCC um texto que descreva o trabalho final da formação do aluno que deve agregar toda a sua aprendizagem e conhecimento. Nesse sentido, o aluno deve ter feito antes de se engajar no TCC um projeto de iniciação científica (SILVA, 2016) para aprender o rigor do trabalho científico e metodologia de pesquisa. Assim, deve saber a função do resumo e palavras-chave, conforme visto em Garcia e suas colaboradoras (2019). No caso do resumo, a variação grande do número de palavras foi identificada e deve ser resolvida pelos professores. É interessante a descrição de Garcia e suas colaboradoras que leitores esperam de 100 a 250 palavras no resumo, no caso de artigos científicos, para lhes informar do que se trata. O resumo é a síntese dos componentes do artigo pela qual leitores decidem lê-lo na íntegra ou não (*ibidem*). Cabe ao orientador, conseqüentemente, verificar com seus alunos se o resumo escrito por eles é realmente uma síntese do corpo do texto do TCC. Os alunos, por sua vez, devem seguir a guia assim que estabelecer o número de palavras do resumo pelo curso. É interessante praticar durante sua formação a elaboração de resumos com uma variedade de números de palavras como 100, 200, 300 etc., uma vez que este é considerado um gênero textual específico (SWALES, 1990). Trata-se de um bom treinamento.

Já sobre as palavras-chave, sua função é de ser uma porta de entrada ao texto que facilita aos leitores um rápido reconhecimento do tópico

principal, das técnicas e metodologias usadas na pesquisa descrita no texto (GARCIA et al., 2019). Outra função é, de certa forma, categorizar a pesquisa dentro de uma área ou subárea. Por isso, não podem ser uma criação nova. De acordo com Garcia e suas colaboradoras, “Esse procedimento garante o uso de vocabulário comum para indexar o conteúdo de um documento e, ao mesmo tempo, simplifica as pesquisas bibliográficas”.

A partir dessas observações, os professores do curso devem estabelecer uma indexação organizada das palavras-chave para que os alunos entendam o mecanismo e se conscientizem do tipo de trabalho que irão realizar dentro da delimitação de seu próprio estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de japonês está se consolidando cada vez mais como de boa qualidade avaliada pelo MEC, por exemplo, em 2016, obtivemos nota máxima. No entanto, essa qualidade deve ser permeada nos alunos para eles sejam mais autônomos, acadêmicos e competentes para assumir seus compromissos diante à habilitação do ensino das matérias que aprenderam. O TCC demonstra a qualidade dos alunos quando eles atingem a finalização do seu curso. Isso é a manifestação do trabalho conjunto entre discentes e docentes. Nesse sentido, consegui identificar a melhoria no período investigado, mantendo gradualmente sua pertinência temática. Ao mesmo tempo, evidenciei limites como visto a extrapolação do padrão permitido. Baseado nesses resultados, nos deparamos com a forma de suprir a lacuna com o ensino da escrita acadêmica, a importância da comunicação científica dentre outros. Refletimos os resultados e implementaremos soluções no regulamento interno do TCC com o intuito de melhorar a produção dos alunos.

Como o TCC é o resultado culminante da toda aprendizagem dos alunos, um receio em termo do número do TCC concluído deverá ser discutido amplamente com diversas instâncias como os alunos, a administração e o Instituto que pertencemos. O número de 22% de submissão em relação ao número de vagas dos alunos, 25, indica um grande

número de evasão. Além da melhoria da qualidade, temos que pensar nas estratégias para que os alunos com problemas que comprometam a continuidade do curso/trabalho os comuniquem a nós, pelo menos, para que possamos resolvê-los

Com relação à presente pesquisa, ela demonstra resultados numéricos interessantes. Em um futuro próximo, farei uma investigação maior, como já escreve na sessão anterior, dos fatores individuais da aquisição de instrumentos; fatores sociais e fatores institucionais. A pesquisa quantitativa é interessante para verificar a tendência nos passos iniciais e farei a mesma com novos fatores. Posteriormente, envolverei a análise qualitativa ou meta-análise dos conteúdos com o tratamento temático independente. Esse projeto em si será fundamental tanto para docentes quanto para discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcia Celia de; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8ª.ed. São Paulo, MG Ed. 1990.

Anuário Estatístico da Universidade de Brasília 2018. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872. Acesso em agosto de 2020.

ARNOLD, Jane. (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge, London, 1999. p. 346.

CUNHA, L.C.; VOGT, M.; BIAVATTI, V.T. Contribuições do trabalho de conclusão de curso e do estágio curricular para a aprendizagem: percepção dos alunos dos cursos de ciências contábeis. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, v.26, n.1. 2015. p. 57-78

DÖRNEYI, Zoltán; USHIODA, Emiko. *Teaching and researching motivation*. 2a. Ed. London, Longman. 2011.

GARCIA, Débora Cristina Ferreira; GATTAZ, Cristine Chaves; GATTAZ, Nilce Chaves. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. *Revista de administração contemporânea*. Vol.23, no. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019190178>. Acesso em setembro de 2020.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey, Prentice-Hall International, 1987.

MALMKJAER, Kirsten. Language Learning and Translation. In: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. V. (Eds.). *Handbook of Translation Studies*. London, John Benjamins. 2010. p. 185-190.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2ª. Ed. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária. 1986. p.222

MOTA, Janaína. *A presença do afeto no cenário pedagógico*. 2007. 143f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Marcos Antônio. *O TCC sem disfarces em um mar de culpa. educativa*, vol.19, n.1. 2016. p. 327-342.

SWALES, John. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. London, Cambridge Univ. Press. 1990. p.260.



O NORDESTE ASIÁTICO COMO ÁREA DE CONVERGÊNCIA LINGUÍSTICA: A LÍNGUA JAPONESA EM SEU CONTEXTO REGIONAL

Marcus Tanaka de Lira (LET/UnB)

Apesar de estar entre as línguas mais faladas do mundo, ainda há muitas dúvidas sobre a origem da língua japonesa e sua relação com as línguas do continente (SHIBATANI, 1990; IWASAKI, 2013). Há várias hipóteses, havendo tanto alternativas que visam oferecer uma origem específica para a língua, como a conhecida hipótese altaica, quanto alternativas que indicam que o japonês pode ter surgido do contato linguístico entre dois povos que falavam línguas distintas. Esse contato seria explicado pelas migrações dos períodos Jomon e Yayoi na história japonesa.

Idealmente, para entendermos melhor a origem de uma língua, fazemos uso de reconstruções sonoras e utilizamos as ferramentas comparativas desenvolvidas pela linguística histórica. Mas, devido às dificuldades de se fazer essas reconstruções no caso da língua japonesa, frequentemente suas características tipológicas são levadas em consideração (SHIBATANI, 1990, p. 97), o que nos leva ao seguinte questionamento: e se essas características forem o resultado de contato, e não de uma origem comum?

Para entendermos mais sobre a origem da língua japonesa após todos esses séculos, entretanto, é necessário reconhecer que as línguas não são indiferentes a influências externas, podendo incorporar características que são resultados de inovações oriundas de contatos mais recentes. Diferenciar inovações areais de características mais antigas da língua japonesa pode nos ajudar a entendermos melhor suas origens.

Com o objetivo de explicar a importância dessa distinção e a inserção da língua japonesa no contexto regional, será oferecida uma introdução com uma descrição do problema, seguida pela definição dos conceitos aqui trabalhados. Então será oferecida a metodologia utilizada para oferecer uma análise incipiente em português sobre a existência de uma área de convergência linguística da qual a língua japonesa faz parte. Por fim, serão trazidos os dados e uma análise curta sobre o que se pode concluir desta análise inicial e quais caminhos seriam necessários para uma melhor compreensão da relação da língua japonesa com as línguas do nordeste asiático.

1. INTRODUÇÃO

Teoricamente, ao analisarmos as diferentes línguas do mundo, seria perfeitamente possível que elas variassem completamente entre si, de forma mais ou menos aleatória, apresentando estratégias gramaticais e sistemas fonológicos completamente distintos umas das outras. Sob tal condição, não haveria motivo para acreditarmos que as línguas devessem apresentar convergências em quaisquer dos níveis de análise, como em sua fonologia ou em sua morfossintaxe.

Por exemplo, poderíamos acreditar que nas línguas naturais em que há morfologia de tempo, modo, ou aspecto, cada língua apresentaria uma estratégia diferente para codificar essas noções gramaticais: uma apresentaria sufixos, outra apresentaria prefixos, outra apresentaria alterações na raiz verbal, com cada uma das línguas apresentando uma possibilidade radicalmente única.

Na prática, entretanto, não é isso que ocorre. Como no cenário imaginado no parágrafo anterior, as línguas de fato variam, mas muitas de suas propriedades são recorrentes nas línguas naturais das mais diversas regiões. No caso da morfologia de tempo, modo e aspecto, das 1062 línguas analisadas por Dryer (2005), 629 delas apresentavam sufixos. Ou seja, em quase 60% das línguas analisadas, a morfologia vinha após a raiz verbal, como no caso das línguas portuguesa e japonesa. Não só as línguas não apresentam uma estratégia incomparavelmente singular, como mais da metade delas apresentou uma mesma tendência.

A própria possibilidade de podermos comparar diferentes estruturas em línguas distintas de acordo com sua função, na busca de entendermos como e o porquê de se dar essa variação, é o ponto inicial de linhas teóricas inteiras, como a tipologia funcional tipológica (CROFT, 2003, p. 1-2; GIVÓN, 2001, p. 20). Essa será a linha teórica aqui adotada.

Essas recorrências também poderiam ocorrer de várias maneiras. Assim como no primeiro parágrafo desta introdução imaginamos um cenário em que as línguas do mundo variassem em sua totalidade uma das outras, podemos imaginar um mundo em que existe a recorrência de algumas propriedades, mas de forma completamente aleatória ao redor do globo. Se uma característica ocorresse em 20% das línguas conhecidas, por exemplo, esperaríamos que essa porcentagem se mantivesse estável em todas as diferentes regiões. Assim, se as línguas apresentassem características similares, poderíamos explicar essas semelhanças como uma coincidência. Afinal, se tivermos um número maior de línguas do que de propriedades que essas línguas apresentam, é natural que elas recorram.

O problema, todavia, é que essa recorrência também não é aleatória. Algumas propriedades são mais comuns em algumas partes do globo, mas inexistente em outras. Começemos descrevendo um exemplo simples.

Maddieson (2005), ao fazer um levantamento em 562 línguas, detectou que apenas em 37 havia a presença de fonemas vocálicos anteriores labializados, como /y/ ou /ø/ (são as vogais presentes nas palavras alemãs “glück” [felicidade] e “schön” [bonito]). Mas, essas poucas línguas não estavam uniformemente distribuídas nos diferentes continentes: quase

80% delas estavam todas no norte da Eurásia. Ainda que reconheçamos que possa haver erros nas gramáticas de muitas das línguas analisadas, a realidade é que houve um reconhecimento muitíssimo maior desses fonemas vocálicos em uma região em detrimento das outras.

Uma explicação natural ao vermos uma distribuição dessas seria acreditar que a aglomeração de uma mesma propriedade em uma região específica, em detrimento de todas as outras, seria a de que essas línguas com essa característica possuem uma origem comum. Afinal, seria também perfeitamente possível que as 29 línguas em que foram encontradas vogais anteriores labializadas tivessem vindo de uma protolíngua que também apresentasse vogais anteriores labializadas.

Uma origem comum explicaria o porquê de encontrarmos esses fonemas vocálicos em algumas dessas línguas. Na Europa, finlandês e húngaro são ambas línguas urálicas, enquanto no centro-norte asiático as línguas túrquicas (como o turco, o azeri e o tuvano) também tendem a apresentar esses fonemas. Mandarim, cantonês e o tibetano, que também exibem vogais anteriores labializadas, também possuem uma origem comum no leste asiático, sendo todas línguas sino-tibetanas. Mas, essa é só a primeira parte de uma possível resposta, já que não só essas famílias não apresentam uma origem compartilhada (não há uma origem comum atestada para o húngaro e o mandarim, por exemplo) e nem todas as línguas dessas famílias apresentam essas vogais: nenhuma das línguas sino-tibetanas do sudeste asiático apresentam vogais anteriores labializadas.

Outra explicação seria tomarmos o próprio fenômeno analisado como parte da explicação: essa característica seria mais difundida no norte da Eurásia devido à proximidade geográfica de muitas dessas línguas, que formam uma faixa ao longo da Eurásia, que se estende hoje de Rennes a Hong Kong ou de Colônia a Kolyma. Ao reconhecermos a influência da proximidade regional mesmo em línguas que não compartilham de relação genética comum, podemos seguir para o conceito de áreas de convergência.

2. ÁREAS DE CONVERGÊNCIA

É bem documentado em linguística que línguas faladas ao longo da história numa mesma região tendem a apresentar processos compartilhados de inovações gramaticais e fonológicas, levando ao fenômeno de convergência linguística, como no caso da Europa (HEINE e KUTEVA, 2006) e o Sudeste Asiático Continental (ENFIELD, 2005). Isso leva a semelhanças morfossintáticas e fonológicas, mesmo quando não apresentam uma origem comum.

Nessas áreas de convergência, línguas de origens distintas apresentam propriedades estruturais compartilhadas que, por muitas das vezes, não são encontradas em línguas da mesma família fora dessas áreas (ENFIELD, 2005, p. 190). Por exemplo, nas chamadas “Língua Europeia Padrão” (HASPELMATH, 2001, p. 1494), dentre as quais temos o português, é comum que haja artigos definidos e indefinidos, enquanto nas línguas Indo-Europeias do leste asiático, do Irã e da Índia, esses artigos estão ausentes.

Podemos assim definir de área de convergência linguística, do alemão Sprachbund, uma região geográfica em que línguas de diferentes famílias compartilhem características significantes que não são encontradas em línguas dessas famílias que se localizem fora da região (AIKHENVALD e DIXON, 2006, p. 14).

Desta forma, para determinar o que seria uma área de convergência linguística e aplicarmos à região do nordeste asiático, podemos tomar como base os passos de Haspelmath (2001, p. 1493) aplicados às línguas europeias, para os quais dar-se-ão nomes a fim de facilitar no acompanhamento:

1. **Frequência:** para que uma propriedade seja comum a uma região, é necessário que a maioria das línguas da região possua essa propriedade;
2. **Exclusividade Periférica:** para que essa propriedade seja considerada típica de uma região, é necessário que as línguas

vizinhas não apresentem tal propriedade (tornando, portanto, exclusiva da região);

3. **Exclusividade Genética:** para que essa propriedade seja considerada típica de uma região, é necessário que, fora da região, as línguas que sejam parte de uma mesma família linguística não apresentem tal propriedade (excluindo, portanto, a possibilidade de ser uma característica comum à família);
4. **Exclusividade Global:** para que essa propriedade seja comum a uma região, é necessário que ela não seja encontrada na maioria das línguas naturais do mundo. Neste caso, como o acervo de descrições linguísticas disponível ainda é muito limitado, o próprio autor reconhece que sempre há a possibilidade de precisarmos fazer revisões de acordo com o desenvolvimento de materiais produzidos.

Os dois primeiros passos são bastante simples, sendo necessário apenas fazer uma comparação direta. A fim de melhor entendermos como os segundo e terceiro passos se aplicam às línguas da região, e à língua japonesa em específico, é preciso definir o que queremos dizer por nordeste asiático e o que sabemos sobre a origem das línguas da região.

3. O NORDESTE ASIÁTICO E AS LÍNGUAS DO LEVANTAMENTO

Para efeitos do presente levantamento, o termo “nordeste asiático” será similar ao recorte feito por Narangoa e Cribb (2014, p. 2), se referindo à região que fica entre a tundra do extremo norte da Sibéria, ao norte, e as planícies da China ao sul. Ou seja, engloba as seguintes regiões:

- **O arquipélago japonês**, incluindo as quatro principais ilhas do Japão (Hokkaido, Honshu, Shikoku e Kyushu);
- **A península coreana**, em toda sua extensão;
- **A região chinesa da Manchúria**, englobando as atuais províncias de Liaoning, Jilin e Heilongjiang;
- **AMongólia**, com base em sua extensão política contemporânea
- **A região sul do extremo oriente russo**, aqui representado pelo sul do Distrito Federal do Extremo Oriente da Federação Russa.

Foram tomadas como línguas da região para fins deste levantamento, além da língua japonesa, a língua isolada Ainu, falada ao norte do arquipélago japonês, assim como as línguas faladas no continente, como as línguas coreana (isolada), manchu (tungúsica), mongol (mongólica) e nivkh (isolada).

É importante frisar que, para os devidos fins e seguindo Vovin (2005), a hipótese altaica não será considerada como sendo definitiva e válida para podermos considerar como certa a relação entre as famílias tungúsica e mongólica ou mesmo entre essas línguas e, como veremos adiante, as línguas coreana e japonesa.

4. A LÍNGUA JAPONESA NO NORDESTE ASIÁTICO

Retornando ao terceiro passo de Haspelmath (2001, p. 1493), é necessário frisar que sabe-se surpreendentemente pouco sobre a origem da língua japonesa, cuja relação genética com línguas fora da família japônica ainda é bastante contestada (SHIBATANI, 1990, p. 94-95). Dentre as origens consideradas prováveis pelo autor, estão pelo menos quatro:

1. **Origem Setentrional:** hipóteses que conectam a língua japonesa às línguas do centro e norte da Ásia, como as línguas altaicas (que englobariam as famílias túrquicas, mongólicas, tungúsicas e a língua coreana). Como comentado anteriormente, sofre dos problemas apontados por Vovin (2005), relacionados às dificuldades com reconstruções, carecendo de maiores detalhamentos.
2. **Origem Meridional:** hipóteses que conectam a origem da língua japonesa às línguas do sul da Ásia, como na hipótese austro-asiática e na malaio-polinésia.
3. **Origem Mista ou Híbrida:** hipóteses de que a língua japonesa seria ou uma língua crioula resultante de um substrato austronésio e de um superstrato de que se trata de uma mista surgida do contato de línguas dessas duas famílias. Essa origem se torna mais verossímil se levamos em consideração que o arquipélago japonês foi povoado por duas ondas migratórias diferentes, as Jomon e Yayoi (HENSHALL, 2004, p. 11-12), ainda que não possamos determinar o ponto de origem exato de cada uma dessas migrações.
4. **Origem compartilhada com a língua coreana:** frequentemente ligada ao primeiro grupo de hipóteses, supõem de maneira mais restrita que as línguas coreana e japonesa possuem uma origem comum, sem necessariamente se pronunciar quanto às outras línguas do continente. É importante citar que tanto esse grupo de hipóteses, quanto às hipóteses do primeiro grupo, são majoritariamente reconhecidos não só em publicações sobre a história da língua japonesa, mas também sobre a história da língua coreana (SOHN, 2001; LEE e RAMSEY, 2011). Um ceticismo sobre a hipótese altaica, nesse caso, não afetaria a relação entre essas duas línguas em específico.

Não faz parte do escopo do presente trabalho determinar qual das hipóteses é a mais provável, uma vez que queremos entender melhor quais características da língua japonesa *se devem à sua localização*, e não à sua origem. Apenas se levará em consideração que, se há alguma relação genética da língua japonesa com alguma das outras línguas presentes no levantamento. Isso fará com que o terceiro passo do ponto citado por Haspelmath (2001) não seja necessariamente aplicado a este trabalho, uma vez que ainda não sabemos, ao certo, qual é a relação de muitas das línguas da região entre si ou com famílias linguísticas de outras regiões da Ásia.

5. METODOLOGIA

Utilizando uma linha funcional tipológica, será feito um levantamento com 8 estratégias gramaticais presentes na língua japonesa que, ao serem comparadas com as estratégias presentes em outras línguas da região, poderão determinar se, de fato, temos uma possível área de convergência linguística, e se todas as línguas do levantamento fazem parte dessa área.

Os dados serão retirados de uma revisão bibliográfica sobre as línguas ainu (SHIBATANI, 1990; REFSING, 1986), falada ao norte do arquipélago japonês; coreana (SOHN, 2001; SONG, 2005; KIM-RENAUD, 2012; CHANG, 1995), falada principalmente na península coreana; japonesa (SHIBATANI, 1990; IWASAKI, 2013; HINDS, 2001), falada majoritariamente no arquipélago japonês; manchu (GORELOVA, 2002), falada tradicionalmente na região da Manchúria, na China; mongol (JANHUNEN, 2012), falada na Mongólia e na Mongólia Interior (China) e Nivkh (GRUZDEVA, 1998; NEDJALKOV e OTAINA, 2013), falada nas ilhas Sacalinas e regiões vizinhas. Serão então analisadas oito características destas línguas. Como norte, serão vistos primeiro os pontos seguintes como possíveis resultados de contato areal a (1) ordem dos sintagmas, o (2) alinhamento morfossintático, e (3) uso de classificadores, com a observação mais a fundo sobre uma possível área de

convergência levando em consideração os pontos discutidos por Tranter (2012), a saber, (4) honorificação de sujeito e objeto, (5) honorificação de interlocutor, (6) codificação de tópico e sujeito, (7) uso de converbos e (8) passivização indireta.

Por fim, os dados encontrados serão comparados de acordo com os passos mencionados em Haspelmath (2001) para se verificar o quão provável é a existência de uma área de convergência linguística na região sob os parâmetros aqui analisados.

6. DADOS

Como mencionado na seção metodológica, o primeiro ponto analisado nas línguas foi a ordem dos constituintes nessas línguas. Devido à questão do espaço, serão apenas oferecidos os exemplos para ilustração da discussão de cada um dos pontos.

6.1. ORDEM DOS CONSTITUINTES

Em todas as línguas analisadas, a ordem básica dos constituintes em orações transitivas foi SOV, ou seja, Sujeito-Objeto-Verbo, como exemplificado abaixo na oração (I) em japonês:

I.	S	O	V	
	inu-ga	ringo-o	tabe-te	i-ru
	cachorro-NOM	maça-ACU	comer-TE	existir-Ñ.PSD

“O cachorro está comendo uma maçã” (IWASAKI, 2013, p. 11)

6.2. ALINHAMENTO MORFOSSINTÁTICO

Como se pode ver na oração (I) acima, a língua japonesa apresenta um alinhamento nominativo-acusativo, em que tanto o caso nominativo e o acusativo são marcados. A língua coreana apresenta um alinhamento similar, em que nominativo e acusativos são marcados com sufixos {-i/-ka} para nominativo e {-(l)ul} para acusativo (KIM-RENAUD, 2012, p. 135).

Mongol e manchu apresentam situações um pouco diferentes em que, apesar de terem morfemas expressos para acusativo (que assim como em japonês e coreano, são sufixos ou clíticos ligados ao final dos sintagmas), o nominativo não é marcado, como no caso do exemplo (II) da língua manchu:

II.	S	O	V
	bi	hergen-be	ara-mbi
	1.SG	carta-ACU	escrever-IMPF

“Eu escrevo cartas” (GORELOVA, 2002, p. 166) [Manchu]

No caso das línguas nivkh e ainu, o alinhamento é neutro, sem morfologia distinguindo o nominativo do acusativo (NEDJALKOV e OTAINA, 2013, p. 50; SHIBATANI, 1990, p. 34).

Temos então três situações diferentes: duas línguas em que nominativo e acusativo são marcados morfologicamente (japonês e coreano), duas línguas em que o nominativo não é marcado (manchu e mongol) e duas línguas em que não há distinção morfológica dos dois casos (nivkh e ainu).

6.3. CLASSIFICADORES

O uso de classificadores numerais na região também não é igual em todas as línguas. O uso de classificadores de forma obrigatória é bem documentado em japonês (IWASAKI, 2013, p. 38) e coreano (CHANG, 1995, p. 35). Nessas línguas, os números vêm seguidos de um sufixo que indicam ao que se referem, como no caso em “san-dai” em japonês, em que “san” indica o número 3 e “dai” indica que se refere a máquinas grandes (IWASAKI, 2013, p. 38).

No caso da língua ainu, o classificador ocorre dependendo do objeto contado (REFSING, 1986, p. 115), sendo possível não ser utilizado em algumas situações, mas sendo obrigatório em outras:

III.	Num	Subs
	Tu	unma
	Dois	cavalo
	“Dois cavalos” (REFSING, 1986, p. 115) [Ainu]	
IV.	Tun	katkemat...
	Dois.PESSOA	mulher
	Dois	cavalo
	“Duas mulheres” (REFSING, 1986, p. 115) [Ainu]	

Nivkh apresenta numerais de forma um pouco mais complexa: dos números de um a cinco, a forma dos números muda de acordo com o que é contado. “m-en”, por exemplo, significa “dois homens”, enquanto “m-or” significa “dois animais” (NEDJAL KOV e OTAINA, 2013, p. 63), mas tal distinção não ocorre entre seis a nove.

Em mongol, classificadores existem, mas não são obrigatórios (JANHUNEN, 2012, p. 193). Não há indicação da existência de classificadores em manchu.

6.4. HONORIFICAÇÃO DE SUJEITO E OBJETO

As línguas japonesa e coreana apresentam construções bastante complexas relacionadas a polidez de sujeito e objeto, requerendo vocábulos diferentes dependendo da hierarquia do sujeito ou do objeto da oração em relação ao falante. Por exemplo, na oração a seguir, o falante usa uma forma especial do verbo dizer para se referir ao presidente da empresa:

V. Shachoo-wa konna koto mo ossha-tta
presidente_TOP assim coisa também dizer.HON-PSD

“O presidente (da empresa) também disse uma coisa assim”
(IWASAKI, 2013, 322) [japonês]

Não foram encontradas construções análogas nas outras línguas do levantamento.

6.5. HONORIFICAÇÃO DE INTERLOCUTOR

Além da honorificação do sujeito e do objeto, como mostrado acima, é possível tanto em japonês quanto em coreano marcar gramaticalmente diferentes níveis de polidez de acordo com o status do interlocutor (além, como mencionado, do status do sujeito e do objeto das orações). A oração (V) acima, por exemplo, poderia ser dita para alguém de status similar ao do falante. Entretanto, havendo a necessidade de se falar de forma mais polida, honorificando o interlocutor, teríamos uma oração como a seguinte:

- VI. Shachoo-ga soo osshai-mashi-ta
 presidente-SUJ assim dizer.HON-POL-PSD
 “O presidente disse assim” (IWASAKI, 2013, 323) [japonês]

Nas outras línguas da região, foram encontradas apenas formas de honorificação do interlocutor através do uso de pronomes. Em mongol, por exemplo, a palavra para “tu” (“cii”) é frequentemente trocada pelo plural “vós” (“taa”), de forma que, para indicar a segunda pessoa do plural, é costumeiramente adicionado um morfema de plural ao que originalmente significava “vós” (“taa-ner”, ou “vós-PL”) (JANHUNEN, 2012, p. 135). Mas, não se trata de fenômeno similar ao que ocorre em japonês e coreano.

6.6. CODIFICAÇÃO DE TÓPICO E SUJEITO

Faz-se, morfologicamente, a distinção de sujeito e tópico em japonês e coreano, sendo possível inclusive que ocorram conjuntamente em orações como a seguinte:

- VII. Khokkili-nun kho-ka kilta
 Elefante-TOP nariz-SUJ longo
 “Elefantes têm nariz longo” (CHANG, 1995, p. 200) [coreano]

- VIII. Zou-wa hana-ga naga-i
 Elefante-TOP nariz-SUJ longo-Ñ.PSD
 “Elefantes têm nariz longo” (tradução para o japonês do autor)

Devido a esse tipo de comportamento, as duas línguas são o que Li e Thompson (1976) consideram “línguas orientadas para sujeito e tópico”.

Ainu apresenta uma possibilidade similar, distinguindo o sujeito (não marcado morfologicamente) do tópico, que recebe uma partícula extra:

IX.	Sake-anakne	somo	a-ku
	Sake-TOP	NEG	1.SG-beber

“Saquê, eu não bebo” (SHIBATANI, 1990, p. 39) [Ainu]

Existência de partículas de tópico que, como em japonês e coreano, podem ocorrer com o sujeito, também é reconhecida em manchu (GORELOVA, 2002, p. 414).

Salvas as devidas diferenças, Nivkh também apresenta um paradigma morfológico semelhante, em que o sujeito (não marcado na língua) pode ser contrastado com o que Nedjalkov e Otaina chamam de sufixo de foco:

X.	Rum	Not+xu-d
	Rum-SUJ	Not+matar-IND

“Rum matou Not” (NEDJALCOV e OTAINA, 2013, p. 162) [Nivkh]

XI.	Rum-ra	Not+xu-d
	Rum-FOC	Not+matar-IND

“(Foi) Rum (que) matou Not” (NEDJALCOV e OTAINA, 2013, p. 162) [Nivkh]

Diferente do que ocorre com a partícula de tópico em coreano e japonês (de forma justificada, já que foco e tópico não se referem a um mesmo fenômeno), uma vez que este morfema pode ocorrer no meio de oração:

XII. Rum Not-ra+k'u-d

Rum Not-FOC+matar-IND

“(Foi) Not (que) Rum matou” (NEDJALKOV e OTAINA, 2013, p. 162)
[Nivkh]

Não foi encontrada uma estrutura similar em mongol.

6.7. USO DE CONVERBOS

Chamamos de converbos o resultado da operação morfológica que permitem que um ou mais verbos sejam ligados em série de forma a criar uma única oração complexa (JANHUNEN, 2012, p. 163). Não só é atestada a existência desses converbos na região como é comum que esses converbos tendam a se gramaticalizar com verbos principais ao longo do tempo para dar leituras aspectuais ou pseudo-aspectuais (TRANTER, 2012, p. 10), como nas orações a seguir:

XII. Converbo V

Tabete mita [japonês]

mek-e pw-assta [coreano]

ide-zh üz-sön [mongol]

Comer-LIG ver-PSD

“Experimentou comer” (TRANTER, 2012, p. 10)

Apesar de não ter sido encontrada a mesma construção em manchu, a presença de converbos na língua é bastante extensa, com Gorelova (2002) distinguindo entre vários tipos na língua. Nivkh também apresenta um amplo uso de converbos de forma similar aos exemplos oferecidos por Tranter, com a possibilidade de uso de converbo junto do verbo “ver” para indicar “experimentar/tentar”:

XIV.	if	p'rə-jnə-r	ñu-ḍ
	3.SG	vir-DES-CONV-3.SG	olhar-IND

“Ele/Ela tentou vir” (NEDJALKOV e OTAINA, 2013, p. 102) [Nivkh]

Ainu, por sua vez, apresentou um comportamento distinto, usando um conectivo onde as outras línguas da região usariam converbos (SHIBATANI, 1990, p. 21).

6.8. PASSIVAÇÃO INDIRETA

Além da passiva que temos nas línguas europeias, em que o paciente é promovido à posição de sujeito, é possível em japonês e coreano que alguém indiretamente afetado por uma ação possa ser promovido à posição de sujeito para indicar prejuízo ou adversidade:

XIV.	Chichioya-ga	kodomo-ni	shin-are-ta
	Pai-NOM	filho-DAT	morrer-PSV-PSD

“O pai teve o filho morto” (IWASAKI, 2013, p. 174)

Não foram encontradas nas outras línguas da região construções parecidas, com menções a possibilidades similares geralmente sendo restritas ao mandarim (TRANter, 2012, p. 9).

7. ANÁLISE

Seguindo os dados oferecidos anteriormente é possível apresentar o seguinte quadro:

Quadro 1: Resumo Geral

	Ainu	Coreano	Japonês	Manchu	Mongol	Nivkh
SOB	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
NOM-AC	Não	Sim	Sim	Só ACU	Só ACU	Não
CLASS	Opcional	Sim	Sim	Não	Opcional	Sim
HON.SUJ	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
HON.INT	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
TOP+SUJ	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim?
CONV	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PSV IND	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não

Fonte: os autores

As línguas que apresentam maior afinidade entre si são a língua japonesa e a língua coreana, exibindo estratégias similares em todos os fenômenos analisados. Alguns dos fenômenos, como o uso de converbos com a gramaticalização de algumas combinações, assim como a marcação diferenciada para tópico e sujeito, foram muito mais amplos, atingindo até cinco das seis línguas aqui analisadas. Por outro lado, o sistema de honoríficos presente nas línguas japonesa e coreana se restringiu a apenas as duas línguas, assim como no caso da passivação indireta.

Seguindo os passos oferecidos no início e baseados em Haspelmath (2001), os dois primeiros pontos não seriam suficientes para determinar que se trata de uma área de convergência linguística, mas seriam suficientes para mostrar uma maior similaridade entre as línguas da região. Por outro lado, os seis fenômenos seguintes parecem apontar para uma área de convergência em que podemos detectar um núcleo

(Japão-Coreia) que apresenta uma correspondência plena nas estratégias gramaticais levantadas e uma periferia (Manchúria, Mongólia, Sibéria), em que podemos encontrar pelo menos pelo menos metade dos fenômenos aqui descritos (no caso das línguas manchú, mongol e nivkh) ou um pouco mais de um terço (no caso da língua ainu).

Por fim, é necessário frisar que, nas línguas em que não foram encontradas as estratégias buscadas, é possível que tenha havido uma falha do levantamento, e uma ausência de confirmação não deve ser tomada como a confirmação de ausência de quaisquer das estratégias mencionadas nas línguas pesquisadas. Ou seja, é possível que em revisões deste levantamento encontrem algumas das lacunas aqui despercebidas.

8. CONCLUSÃO

Ainda são necessárias mais pesquisas para entendermos melhor as semelhanças entre a língua japonesa e as línguas vizinhas da região. Os dados aqui presentes apontam para uma possível existência de uma área de convergência linguística, sendo necessária a detecção de outros fenômenos que possam ser típicos ou mesmos exclusivos na região. Também é necessário entender até onde se estendem essas semelhanças no continente asiático, ou se, de fato, esses comportamentos são restritos às línguas aqui mencionadas.

De qualquer forma, a possível existência de uma área de convergência no nordeste asiático mostra que, no caso da língua japonesa, é extremamente problemático fazermos uso de suas características tipológicas para tentarmos traçar sua origem e postular suas relações genéticas com as outras línguas naturais. Se, por um lado, ela mostra o histórico de contato dos povos da região, por outro nos é ainda mais desafiadora a resposta da pergunta: qual é a relação da língua japonesa com as outras línguas do mundo?

REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R. M. W. Introduction. In: AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R. M. W. *Areal Diffusion and Genetic Inheritance: Problems in Comparative Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 1-26.

CHANG, S.-J. *Korean*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co, 1995.

CROFT, W. *Typology and Universals (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

ENFIELD, N. J. Areal Linguistics and Mainland Southeast Asia. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, California, n. 34, p. 181-206, Junho 2005.

GIVÓN, T. *Syntax - A Funcional Typological Introduction*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co, v. 1, 2001.

GORELOVA, L. M. *Manchu Grammar*. Leiden: Brill, 2002.

GRUZDEVA, E. *Nivkh (Languages of the World 111)*. Berlim: Lincom Europa, 1998.

HASPELMATH, M. 107. The European Linguistic Area: Standard Average European. In: HASPELMATH, M., et al. *Language Typology and Language Universals: An International Handbook*. Berlim: Walter de Gruyter, v. 2, 2001. p. 1492-1509.

HEINE, B.; KUTEVA, T. *The Changing Languages of Europe*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HENSHALL, K. *A History of Japan: from Stone Age to Superpower*. 2. ed. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2004.

HINDS, J. *Japanese: Descriptive Grammar*. Londres: Routledge, 2001.

IWASAKI, S. *Japanese*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co, 2013.

JANHUNEN, J. A. *Mongolian*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co, 2012.

- KIM-RENAUD, Y.-K. Modern Korean. In: TRANTER, N. *Languages of Japan and Korea (Routledge Language Family Series)*. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 123-167.
- LEE, K.-M.; RAMSEY, S. R. *A History of the Korean Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- LI, C. N.; THOMPSON, S. A. Subject and Topic: A New Typology of Language. In: LI, C. N. *Subject and Topic*. Nova Iorque: Academic Press, 1976. p. 457-489.
- MADDIESON, I. Front Rounded Vowels. In: HASPELMATH, M., et al. *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 50-53.
- NARANGO, L.; CRIBB, R. *Historical Atlas of Northeast Asia: 1590-2010*. Nova Iorque: Columbia University Press, 2014.
- NEDJALKOV, V. P.; OTAINA, G. A. *A Syntax of the Nivkh Language: The Amur Dialect*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co, 2013.
- REFSING, K. *The Ainu Language: The Morphology and Syntax of the Shizunai Dialect*. Aarhus: Aarhus University Press, 1986.
- SHIBATANI, M. *The Languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SOHN, H.-M. *The Korean Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SONG, J. J. *The Korean Language: Structure, Use and Context*. Nova Iorque: Routledge, 2005.
- TRANTER, N. Introduction: Typology and Area in Japan and Korea. In: TRANTER, N. *Languages of Japan and Korea (Routledge Language Family Series)*. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 3-23.
- VOVIN, A. The End of the Altaic Controversy: In Memory of Gerhard Doerfer. *Central Asiatic Journal*, v. 49, n. 1, p. 71-132, 2005.



DIÁLOGOS POSSÍVEIS: ÁREAS QUE SE CONVERGEM PARA OS ESTUDOS DO FALAR NIPO- BRASILIENSE

Yuko Takano (UnB)

1. INTRODUÇÃO

O intercâmbio de diversas etnias com suas respectivas línguas e culturas contribui na configuração do cenário multiétnico de um país. No caso do Brasil, sua configuração étnica é a soma dos encontros entre as comunidades originárias autóctones e das comunidades imigratórias e transplantadas.¹

Entre as comunidades imigratórias, há a presença dos imigrantes japoneses que nos idos de 1908 lançaram sua primeira âncora no porto de Santos-SP, em busca de uma nova perspectiva de vida em solo brasileiro. Os encontros e os desencontros, os sonhos e a realidade tornaram-se os elementos motivadores para a nova jornada desses imigrantes que foram

¹ Comunidade “transplantada”: termo utilizado por Cunha (1996) quando se refere às comunidades que se formaram e se instalaram devido à imigração.

absorvendo a nova cultura e a nova língua, adotando, assim, o “país do sol poente” como sua terra mãe.

Há mais de um século que os nipo-brasileiros vivem no solo brasileiro a (i)migração japonesa se fez presente na formação do povoamento de várias cidades e capitais do Brasil, dentre elas, o Distrito Federa, destaque do presente artigo. Nesse convívio, o repertório linguístico começa a modificar no decorrer de histórias linguísticas de suas vidas.

Isso porque, com o passar dos anos, começaram as migrações dos japoneses e ou seus descendentes para as zonas urbanas e em decorrência disso, os valores culturais e linguísticos do país de origem, intactos no passado em que a maioria dos imigrantes vivia em comunidades rurais num contexto de isolamento, começam a sofrer mudanças.

Dessa feita, à medida que ocorre o distanciamento dos costumes e dos hábitos, os nipo-brasileiros vão perdendo alguns dos traços étnicos de origem e a língua japonesa, que outrora era a língua dominante, no contato direto e constante com a língua majoritária começa a absorver os novos elementos. Nessa interação, sustentada pelo contexto de bilinguismo, cria-se situação peculiar no falar dos nipo-brasileiros, trata-se de um fenômeno que evidencia a presença de dois universos linguísticos que se compartilham e se intercalam, criando uma nova variação linguística que aqui será denominada de *variedade nipo-brasileira*.

Os dados deste artigo são registros retirados da pesquisa realizada pela autora no doutoramento (TAKANO, 2013) que trata de primeiro mapeamento linguístico do falar nipo-brasileiro, no contexto do Distrito Federal, com enfoque semântico-lexical. Por meio de registro na modalidade oral, foi possível identificar na fala dos sujeitos de pesquisa (nikkeis bilíngues) as ocorrências do fenômeno variedade nipo-brasileira. As comunidades pesquisadas foram 5 (cinco) do Distrito Federal: Brazlândia; Núcleo Bandeirante; Plano Piloto, Taguatinga e Vargem Bonita.

Para este estudo, seguiu-se a orientação teórica e metodológica da Geolinguística e da Dialetoлогия, o pressuposto da Sociolinguística na vertente bilinguismo social e interacional, o contato de línguas e Linguística Histórica. Como procedimento metodológico para a pesquisa de campo, foi utilizada a metodologia de pesquisa elaborada

pela pesquisadora, a exemplo do questionário semântico-lexical visual (QSLV), com bases em alguns critérios estabelecidos pelas correntes teóricas citadas.

2. ESTADO DE ARTE

Em se tratando de Sociolinguística, enfatizou-se o bilinguismo na vertente de contato de línguas (WEINREICH, 1953), visto que esse fenômeno ocorre com os nipo-brasileiros do Distrito Federal, os quais convivem com as duas realidades linguísticas (japonesa e portuguesa). Nesse encontro, as faces das línguas/variedades são reveladas e põem à mostra a complexidade e dinamicidade de uma língua natural em seu “habitat” (COSERIU, 1982)² que se movimenta e se adapta conforme ao contexto de comunicação com seus pares. Surgem, portanto, situações complexas no processo da interação discursiva e que se tornam desafios para os estudos linguísticos. Vale ressaltar que os aspectos extralinguísticos, muitas vezes, direcionam o comportamento interativo dos falantes, principalmente, quando o contexto linguístico não é favorável ao uso dessa variedade. Na pesquisa realizada pela autora (TAKANO, 2003), observou-se que a variedade nipo-brasileira revela a face em que o viés da desigualdade marca e demarca o processo linguístico dos grupos. Ainda conforme Takano, a questão da minoria linguística pode ser inserida neste contexto, uma vez que, nas entrelinhas, subsistem línguas/variedades que estão em situação desigual, ou seja, os valores atribuídos a cada uma delas, muitas vezes, definem a posição hierárquica. Nessa situação, a língua/variedade de maior prestígio prevalece, porque exerce uma função majoritária na sociedade e por ela é assegurada, enquanto a variedade de menor prestígio esbarra num ambiente desfavorável à sua sobrevivência. Isso equivale a dizer que o *status* linguístico da língua/variedade passa a orientar o comportamento verbal dos falantes. Quando o falante se mostrar favorável a uma língua/variedade, mesmo que do grupo minoritário, essa

² O “habitat”, aqui referido, pode ser justificado conforme o postulado de Coseriu (1982, p. 79) que considera todas as realizações humanas em interação com seu meio.

atitude acaba favorecendo sua manutenção linguística, pois, entra em cena o componente positivo que assegura sua função. Caso isso não ocorra, pode comprometer a manutenção da língua. Embora o fenômeno seja de natureza linguística, existem fatores sociais, psicológicos, culturais, históricos, políticos e geográficos que influenciam na configuração linguística desse grupo social. Aqui insere-se o processo dinâmico dos falantes e de seu ambiente natural, uma vez que o “habitat” contribui diretamente para uma dada situação linguística. Cabe ressaltar que os fatores espaciais, geográficos e históricos, muitas vezes, orientam essas manifestações linguísticas, pois a língua(gem) é oriunda desses meios.

Coseriu (1982) define a linguagem como um fenômeno multifacetado. Essa definição supõe várias formas de olhar o mesmo objeto de estudo. Supõe igualmente que essas faces vão se revelando e indicando as outras que estão subjacentes, evidenciando que as conjunturas externas devem ser conjugadas para melhor compreensão do fenômeno linguístico. Se a língua(gem) é um meio de comunicação produzido no seio social e historicamente definido, é com ela que os falantes expressam sua visão de mundo e é igualmente com ela que os grupos linguísticos compartilham entre si a vida cotidiana. E, ainda, Coseriu define nos estudos da sincronia, diacronia e história de que no âmbito desses estudos “a história da língua situa-se, ambas, no nível histórico da linguagem e constituem juntas a linguística histórica” (*apud* SILVA, 2008, p. 8).

Na situação das comunidades transplantadas, conforme o estudo de Takano (2003) a influência linguística da sociedade hospedeira é inquestionável para que ocorra o deslocamento linguístico das línguas minoritárias, principalmente naquelas situações em que a diglossia (FISHMAN, 1967) se encontra fragilizada e instável. Nessa pesquisa foi revelada que tal tipo de cenário faz com que a língua minoritária recue para dar espaço à língua majoritária. A partir dessa constatação, é possível inferir que as línguas/variedades de muitas comunidades linguísticas do Brasil podem ser analisadas à luz dessa situação observada por Fishman.

Em se tratando de bilinguismo, é comum que os dois sistemas entrem em contato íntimo e, devido à intensidade desse contato, é natural que elementos da outra língua comecem a se incorporar à língua nativa,

por meio do fenômeno denominado empréstimo linguístico. Sobre o tema, Grosjean (1982, p. 341) escreve:

Deste modo o biliguismo está na fonte do empréstimo linguístico. Enquanto a língua continuar indo ao encontro de outra, através de indivíduos e comunidades bilíngues, elas não falharão em influenciar uma a outra. O empréstimo linguístico é o legado daqueles que vivem com duas línguas (tradução nossa).³

Na comunicação intersubjetiva, ainda que o empréstimo seja realizado por um interlocutor bilíngue, o outro interlocutor igualmente bilíngue, pode identificar a fala e, ainda, efetivar a interação. Isso ocorre porque ambos estão expostos às duas línguas e compartilham do mesmo conhecimento linguístico. O repertório linguístico do falante respalda no conhecimento do passado e do presente, organizando e reorganizando a forma de falar, indicando em parte, nesse processo, a trajetória histórico/linguístico da língua(gem) em pleno movimento. A mudança linguística ocorre no momento em que se incorporam novos elementos e outros permanecem conectados à origem, remodelando, assim, o uso no tempo real.

Nessa composição do universo linguístico, as áreas de conhecimentos se integram e se unem para uma investigação “multidisciplinar”. Uma das áreas que se propõe a investigar o universo linguístico é a Dialectologia/Geolinguística, que retrata a situação das línguas/variedades das regiões, ao estudar a correlação entre os fenômenos linguísticos e o espaço geográfico e a outra área de conhecimento é a Historiografia Linguística, que observa o fenômeno nas vertentes da diacronia e da sincronia, em que se reescreve a língua(gem) num olhar caleidoscópico.

Neste trabalho, língua(gem) será utilizada conforme Coseriu (1982, p. 30):

³ *This bilingualism is at the source of language borrowing. As long as language continue to come into contact with one another, through individual bilinguals and in bilingual communities, they will not fail to influence one another. Language borrowing is the legacy of those who live with two languages*

[...] a linguagem se apresenta sempre como “língua”, ou seja, como linguagem que se desenvolveu e que se realiza historicamente. A linguagem é apreensão do ser, mas não por meio de um sujeito absoluto, nem do indivíduo empírico, e sim por meio do homem histórico que, precisamente por isso é ao mesmo tempo um ente social. (...) estas duas dimensões aparecem como duas apenas na interpretação explícita da linguagem, mas no fundo são uma só.

Nessa perspectiva o fenômeno lingua(gem) engloba todos os eventos linguísticos que se manifestam no sujeito social. Alguns estudiosos, entre eles Chambers e Trudgill (1984), definem a variação linguística como formas de falar, ou seja, no repertório linguístico dos falantes, existem diversas formas e o falante recorre ao uso de uma delas, conforme o contexto discursivo. Para os teóricos, as variedades apresentam traços da língua matriz, o que as diferencia são os fatores históricos, geográficos, políticos, sociais e culturais, os quais podem fornecer subsídios para justificar a formação dos falares.

Nos estudos dialetológicos/geolinguísticos japoneses, as variedades regionais são chamadas de *hôgen*⁴ e existem inúmeras variedades regionais que percorrem do norte a sul do país, incluindo a região de Okinawa que tem a língua local “Uchinaguchi” usada pelos falantes locais. Neste trabalho utilizaremos o termo *hogen* ao tratar de variação diatópica da língua japonesa e recebe o mesmo conceito, sem o viés de estigma linguístico, conforme argumentado pelos teóricos Chambers e Trudgill (1984, p. 5) ao se referirem à variedade: “*We shall use ‘variety’ as a neutral term to apply to any particular kind of language which we wish, for some purpose, to consider as a single entity*”⁵.

⁴ Hôgen: termo utilizado no Japão para as variedades diatópicas. Obs: a leitura [hôguen – H (aspirado)].

⁵ Devem usar ‘variedade’ como um termo neutro para aplicar a qualquer tipo específico de língua que desejamos, como proposta, por algum motivo, considerar como uma entidade única (tradução nossa). Devemos usar ‘variedade’ como um termo neutro para aplicar a qualquer tipo específico de língua que desejamos, para algum propósito, considerando-o como uma entidade única.

As pesquisas dialetais sedimentaram o caminho para uma nova abordagem teorica/metodológica nos estudos da língua(gem), pontuando o aspecto espaço geográfico como um dos elementos determinante para manifestação do fenômeno linguístico regional.

Os estudos da Geolinguística envolvem procedimentos metodológicos alinhados com a teoria linguística para validar o fato linguístico, com foco na variação diatópica. Conjuga-se, também, os condicionantes subjacentes como políticos, sociais e culturais que são tecidos juntamente com o ambiente geográfico, os quais justificam as ocorrências de determinados fenômenos linguísticos. Segundo Coseriu (1982, p. 17) refere-se a geografia humana:

As relações destacadas pela geografia linguística, no sentido que chamamos de “técnico”, não são entendidas como relações diretas entre o ambiente natural (geográfico) e a linguagem, mas como relações entre o ambiente geográfico e a difusão espacial dos fatos linguísticos. (...) como relações condicionadas política, social e culturalmente: mais que a geografia física, dizem respeito à geografia humana e política.

Nesses termos, a geografia humana o espaço é determinado em conformidade com a situação linguística que queira investigar, portanto pode abranger desde um espaço domiciliar até um espaço maior como um território nacional. O espaço linguístico ainda que seja um ‘espaço virtual’, seus condicionantes vão dar a sustentação para sua configuração. Tendo essas considerações como referência, inserimos a concepção do ambiente natural e a geografia humana como condicionantes subjacentes para o desenvolvimento do ‘falar dos nipo-brasileiros’, no nosso caso, dos nipo-brasilienses.

Sendo a língua(gem) um produto socialmente construído, recebe as influências do contexto histórico e, sendo assim, para sua análise deve-se levar em consideração o homem no seu tempo histórico/linguístico. O homem é um ser social e recebe as influências externas para a construção do ‘eu linguístico’ e tem como referência o ‘nós linguístico’

e ‘eles linguístico’. A mudança linguística observada nos estudos revela o percurso do falar do falante no seu tempo real e atual, indicando as possíveis mudanças nos aspectos: gramatical; fonético e fonológica; morfológica; e discursiva. Essa conjugação de fatores desencadeia diferentes configurações no falar.

Silva (2008) considera duas instâncias de estudo da linguística histórica, *lato sensu* e *stricto sensu*, que servirão de reflexão teórica para este estudo. A linguística histórica *lato sensu* trata-se de um estudo muito utilizado na área da Dialetoлогия/Geolinguística, da Sociolinguística, da Etnolinguística, entre outras, que para sua investigação descritiva da língua recorre aos procedimentos como coleta de dados *in loco*, com foco no tempo atual e no espaço. Essa instância pode ser justificada pela citação de Silva (2008, p. 9):

[...] os estudos dialetológicos, tanto atlas linguísticos, como os da sociolinguística variacionista, que refina o método de quantificação por meio de programas informatizados, que permitem cruzar variáveis intra e extralinguísticas e estabelecem os pesos dessas variáveis; os estudos etnolinguísticos, que utilizam informantes adequados aos objetivos, constituem corpora para análise, em geral

A autora enfatiza também que as teorias de textos, do discurso e da conversação (datados e localizados) podem ser somadas aos estudos da linguística histórica *lato sensu*.

Já no caso de *stricto sensu*, a autora divide em duas situações: “a linguística histórica e a linguística diacrônica associal”. A linguística histórica, a primeira situação, refere-se aos estudos orientados pelos segmentos extralinguísticos e segmentos intralinguísticos que privilegiam os fatores sociolinguísticos, entre eles, histórico, social e mudança linguística. Na segunda situação, segundo a autora, o enfoque é no segmento intralinguístico e referencia os estudos do estruturalismo diacrônico e do gerativismo diacrônico. (SILVA, p. 9).

O paradigma dicotômico da diacronia e da sincronia que foi contemplado em vários estudos da língua(gem), ganha novos olhares, quando os fenômenos são considerados como um processo *continuum* da língua, ou seja são aspectos que se completam, mantendo cada qual com sua concepção única, porém formatada em um discurso bilateral, a unicidade do processo de desenvolvimento da língua. Essa argumentação pode ser observada no texto da Silva (2008, p. 11) quando menciona o fragmento de Coseriu (1979, p. 237-238) seguinte:

A língua se faz...: é um fazer-se num quadro de permanência e de continuidade... Mas o fato de se manter parcialmente idêntica a si mesma e o fato de incorporar novas tradições é, precisamente, o que assegura sua funcionalidade como língua e seu caráter de “objeto histórico”. Um objeto histórico só o é, se é, ao mesmo tempo, permanência e sucessão

Ainda, ao se referir aos estudos da linguística histórica e sua relação com a linguística, Silva recorre à argumentação teórica de Martin (2003[2002]) para explicar essas duas áreas de conhecimento. Para entendimento da evolução de uma língua é preciso recorrer a sua história para melhor compreensão do fenômeno. Tendo em vista que mostra a importância dos fatores históricos e culturais para a situação sincrônica da língua natural em constante movimento, uma vez que ela se configura no seu meio social, enfim, no seu *habitat*. Silva (MARTIN, 2003, p.17) menciona no seu texto a argumentação de Martin (2003[2002], p. 141-142) sobre a “dupla dimensão” da linguística histórica.

Toda língua é feita de camadas diversas: é necessário um mínimo de cultura histórica para discerni-las. Explicar uma língua é, ao menos, em parte, compreender sua história... eis, portanto, o que justifica a abordagem histórica, mesmo em pura sincronia contemporânea. Mas fica óbvio que a história da língua encontra em si mesma amplas razões para modificar sua prática.

Os estudos convergem-se numa única direção o entendimento da língua(gem) nas suas múltiplas funções e aplicabilidade, corroborando de que na voz do falante a sincronia remete à diacronia e vice-versa, sem a referência de um ou outro na sua trajetória histórica linguística, segmenta e não promove o olhar caleidoscópico. A seguir, transcrever-se-á o pressuposto interpretativo mencionado por Coelho (2003, p. 165), no fragmento a seguir:

[...] a historiografia não é uma mera coleta de informações sobre o passado, mas uma disciplina que permite encontrar vias interpretativas para a história e, por meio delas, tecer reflexões relevantes para a condução do próprio fazer linguístico contemporâneo.

Nessa perspectiva, coloca-se em evidência a necessidade de que os fatos linguísticos sejam interpretados, dando voz, de certa forma, ao sujeito linguístico nas suas trajetórias linguísticas e históricas, ambas, coadunando com o falar no tempo real e espacial. Encontra-se na geografia linguística a base científica -metodológica/teórica - para coleta de dados e enverga-se o foco da pesquisa, ajustando-se conforme a demanda histórica da língua(gem), construída e reconstruída pelo sujeito histórico. Os olhares que referimos trata-se do olhar diacrônico para o entendimento do comportamento verbal sincrônico nos estudos da *variedade nipo-brasileira* e que, por meio destes olhares, pode-se aspirar um estudo do falar local, para construir no tempo real e através do tempo o inventário linguístico de uma comunidade. Estudo dessa natureza pode-se ampliar em várias instâncias linguísticas, dentre elas: a morfologia, a sintaxe, a gramática, e semântico-lexical. Neste estudo, o recorte será nos aspectos semântico-lexical interpretativo.

A interface dessas áreas contribui para as pesquisas na área de língua(gem), em que o fio norteador segue desde a reconstrução da língua na vertente diacrônica e mesmo no seu recorte sincrônico, contemplando, assim, a situação linguística no tempo histórico e até na construção do seu universo cultural, social e político. Os nuances que permeiam a visão de

mundo do falante retrata todo esse contexto que vai se delineando, criando um repertório de uma comunidade que detém a forma de falar que se revela e se atualiza no discurso.

3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

No presente trabalho, utilizou-se o aporte teórico-metodológico da Geolinguística para a aplicação de questionários a um grupo representativo, numa rede de pontos em um espaço geográfico definido.

Para coleta de dados aplicou-se o método *in loco* realizado por meio de entrevista oral de forma direta, utilizando como instrumento de pesquisa o questionário semântico-lexical visual (QSLV)⁶ que contém 219 figuras e foram gravadas em CDs. A gravação foi transcrita e elaborada em planilha de Excel que constitui o *corpus* da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são nipo descendentes (sexo feminino, 2ª geração) do Distrito Federal.

A transcrição das respostas das respectivas figuras é colocada em cada tema, em formato de quadro para facilitar a identificação dos fenômenos. O quadro apresenta as seguintes informações: ponto (comunidade); tema (realização dos itens lexicais em português e em japonês; sujeito e a faixa etária). Quando pertinente, apresentam-se tabelas e gráficos nos dados analisados de cada figura-tema, ou seja, cada tema pode apresentar mais de uma ocorrência linguística.

⁶ QSLV: foi elaborado pela pesquisadora para colher os dados da pesquisa. Essas ilustrações são retiradas do material didático para ensino de língua japonesa. Shin Nihongo no Kiso, “Nova abordagem de ensino da língua japonesa”. Minna no Nihongo, “Língua japonesa para todos”.

A Fundação Japão é um órgão vinculado ao Ministério de Relações Exteriores do Japão que objetiva divulgar a cultura japonesa e promover a interação com outros países, desenvolvendo o intercâmbio e irradiando a cultura japonesa através do ensino de língua japonesa. A Fundação Japão foi instituída em 1972.

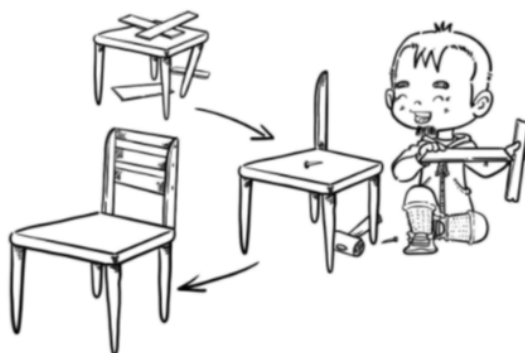
The Japanese – Language Institute, Urawa, localiza-se em Saitama City, Saitama Prefecture,. Os cursos de curta e longa duração para professores (senior e junior) de língua japonesa do mundo realizam-se neste local. Além disso oferece programas de pesquisa para pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

O número de pontos bem como o de sujeitos entrevistados no Distrito Federal foram definidos norteados pelos estudos sobre o povoamento dos (i)migrantes japoneses e seus descendentes na região. Selecionamos regiões com características rurais e urbanas. Utilizou-se o termo “características rurais” para especificar um contexto em que o núcleo de trabalho está voltado para a produção agrícola.

Para a seleção dos sujeitos buscou-se, na medida do possível, pessoas que, pelo menos, tivessem passado metade de suas vidas na região de pesquisa. Optou-se pelo gênero feminino, 2ª geração (nissei) bilíngue e duas faixas etárias: I (51 a 65 anos) e II (66 em diante), no total de dez sujeitos de pesquisa. Privilegiou-se os sujeitos que tivessem tido pouca escolaridade na língua japonesa e não considerou-se a escolaridade em termos de língua portuguesa. Por fim, para a transcrição grafemática das entrevistas, criou-se regras próprias, considerando a natureza e especificidade da pesquisa.

As 219 figuras-temas do QSLV, selecionadas para a presente pesquisa, retratam expressões usadas no cotidiano, seja no domínio domiciliar, seja no domínio comunitário, cujo exemplo pode ser visto no quadro visual a seguir (quadro 1: figura exemplo). Para análise, utilizou-se os excertos registrados que destacam o uso das variações dos sujeitos bilíngues desta pesquisa, ou seja, considera-se o uso dos itens lexicais, os quais são relacionados à situação do contato de línguas.

Quadro 1: Tema - “consertar a cadeira” (figura exemplo)



Fonte: autoria própria

Cada figura corresponde a um número e representa um tema (expressão, frase e item lexical), essa lista é apresentada no item “A pesquisa de campo”. Para melhor clareza, a figura a seguir (figura número 1) ilustra o contexto da aplicação do questionário oral. A figura do quadro 1 representa um dos exemplos do QSLV – Tema: *CONCERTAR A CADEIRA*.

Trata-se, portanto, do registro da *variedade nipo-brasileira* de 5 (cinco) comunidades do Distrito Federal, das quais recortou-se 3 (três) comunidades a saber: Brasília (Plano Piloto); Brazlândia; e Vargem Bonita para este artigo. Para a análise das respostas do questionário, selecionou-se 3 (três) dos 10 (dez) sujeitos bilíngues.

Para melhor visualização, no quadro a seguir inserimos as siglas referentes aos pontos:

Quadro 2: rede de pontos

PONTO – COMUNIDADE	SIGLAS
Brasília (Plano Piloto)	BSB
Brazlândia	BRAZ
Vargem Bonita	VGB

Fonte: autoria própria

Os itens lexicais em língua portuguesa são destacados, incluindo a construção do sintagma verbal português + japonês, uma vez que eles, em parte, representam e identificam o fenômeno *variedade nipo-brasileira*. Contempla-se também o uso do item lexical japonês (oficial) e do *hôgen*. Esses itens lexicais são registrados em termos de frequência, tal como ocorre nos trabalhos de Geolinguística, cada gráfico apresenta o quadro de frequência absoluta e relativa.

Após o tratamento quantitativo, efetua-se uma análise dos dados embasada no contato de línguas. São essas considerações orientam o direcionamento da análise de dados desta pesquisa que se caracteriza como natureza quantitativa-qualitativa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados deste trabalho destacam-se os eventos linguísticos que marcam a presença da língua portuguesa e do *hogen* no falar dos nipo-brasileiros da pesquisa, uma vez que eles representam a *variedade nipo-brasileira*. Nesses termos, o uso tem relevância para pesquisas dessa natureza, já que, na fala, os sujeitos revelam sua situação linguística.

Nos dados registrados encontra-se o uso do item e/ou da expressão da língua portuguesa no discurso da língua japonesa. Isso pode ser observado nos contextos tais como tema: fazer limpeza – com a ocorrência de uso em VGB (2ª faixa etária).

Excerto 1 - Tema: “juntar o lixo”

Lixo atsumeru

A resposta obtida de “Lixo (*atsumeru*)”, apesar de ser uma única ocorrência, o item lexical *lixo* utilizado na expressão “*lixo atsumeru*” pela nipo-brasileira da pesquisa de VGB (2ª faixa etária) é significativa para estudos dessa natureza, pois a *variedade nipo-brasileira* se realiza através dessas situações de uso. Assim, o contato de línguas promove essa habilidade em incorporar o item lexical de outra língua no segmento nativo. Os itens lexicais se mesclam num segmento interessante, em que a estrutura do japonês é mantida na ordem, dando a pista do segmento oral da língua japonesa. Não obstante, a partícula pospositiva de objeto direto (OD) não é marcada na fala.

Na ocorrência do tema: “despedir-se”, encontrou-se respostas a seguir (excerto 2) a nipo-brasileira de pesquisa da VGB (2ª faixa etária) utilizou a expressão, conforme pode ser observada no excerto a seguir:

Excerto 2 - Tema: “despedir-se”

“casal *ga* despedindo”.

Essa situação apresenta dois itens lexicais em português que são *casal* e *despedir* (*despedindo*). Constata-se que os itens lexicais são integrados, mas é mantida a estrutura da língua japonesa. Essa situação orienta a análise em dois aspectos: o item lexical *casal* é incorporado por meio do empréstimo lexical, enquanto o item lexical *despedindo* se integra ao enunciado pela mudança de código. Nota-se que a morfologia da língua portuguesa é mantida, e, ao mesmo tempo, a sintaxe da língua japonesa permanece no falar. Assim, a expressão “*casal ga despedindo*”, que significa “casal (está) se despedindo”, retrata os dois códigos em trânsito de forma harmoniosa. Pode-se inferir que o interlocutor monolíngue da língua portuguesa tem condição de entender o enunciado, no entanto para os monolíngues da língua japonesa esse falar é ininteligível, uma vez que o único indicativo da língua nativa é o elemento [ga] partícula marcadora de sujeito que liga os dois itens lexicais da língua portuguesa.

No caso do tema: cortar o papel, a nipo-brasileira de BRAZ (1ª faixa etária) utilizou as seguintes expressões:

Excerto 3 - Tema: “cortar o papel”

1. “hassami de <i>cortando papel</i> ”
2. “Hassami de kami kittoru ”
3. Kami wo <i>corta</i> shitoru

Observamos no excerto 3 (exemplo 1) que o sujeito de BRAZ iniciou a frase na língua nativa com “hassami de”, empregando a partícula [de], que indica o uso de um instrumento, e completou a resposta com o segmento “cortando papel”, em português, que enfoca o objeto do verbo “cortar”. Nesta resposta, manifesta-se a ocorrência dos dois sistemas no mesmo enunciado, mantendo cada qual sua estrutura. Isso pode ser observado em “hassami de” que, em português, significa “cortar com a tesoura” e pertence ao sistema da língua japonesa, junto com “cortando papel” que segue a estrutura da língua portuguesa. Essa situação comprova

que o sujeito da pesquisa detém os dois códigos, assumindo cada qual seu papel no uso.

Neste tema, no exemplo 2, verificou-se a ocorrência do item lexical *cortar* e da variação do verbo padrão [suru] para o *hōgen* [shitoru] que se juntam para formar o segmento *corta shitoru* que significa “está cortando/cortando” em português. No caso do segmento *corta* + [suru], verificou-se que o segmento verbal apresenta uma situação similar à proposta de formação de verbos compostos referidos por Mase (1987) e Ota (2009). Nos registros das respostas desta pesquisa, em geral, o empréstimo lexical se realiza por meio da utilização da 3ª pessoa do singular + [suru], conforme as ocorrências anteriores. Neste caso, observou-se que a bilíngue de pesquisa produz o segmento *corta shitoru*, em que o item lexical se incorpora ao sistema da língua nativa e o verbo [suru] é utilizado para designar o contexto de “está cortando”. Segundo Kuyama (2000, p. 72), “[...] é possível tratar como verbos outras categorias que na língua de origem não lhe pertencem (substantivos e outras)”. Aqui, o item lexical *cortar* adapta-se ao segmento verbal da língua nativa, formando um verbo composto (OTA, 2009). Considerando que [shitoru] é uma variedade regional, tem-se dois casos de variações na resposta: uma proveniente da língua japonesa e a outra promovida pelo contato de línguas “*corta shitoru*” (*variedade nipo-brasileira*). O item lexical *cortar* ocorreu na expressão “*corta shitoru*” utilizada por uma nipo-brasileira de BSB (1ª faixa etária).

Inserimos as considerações de Ota (2009, p.53) sobre a formação de verbos compostos que justificam essa situação.

A parte em português, com seu significado, funciona como radical, e a parte final em japonês atribui à palavra as características morfológicas próprias dos verbos japoneses, com suas flexões. A regra utilizada na língua japonesa para formar inúmeros verbos, incorporando nomes de origem chinesa, e da mesma forma os estrangeirismos de origem ocidental, foi empregada com os verbos em português, criando outras palavras como: *pede-suru*, *mistura-suru* e outros.

A mesma situação ocorre com a situação do exemplo 3 do mesmo tema, o verbo [Kittoru]⁷ é um *hôgen* surge na resposta da bilíngue. Conforme já referidas *hogen – shitoru e kittoru* – são variedades diatópicas e têm seus correspondentes na variedade *oficial* [suru] e [kiru], respectivamente. Pelas ocorrências de uso de *hôgen* pelos sujeitos da pesquisa, inferiu-se que as aquisições delas ocorreu-se na variedade diatópica e o uso dessa variedade era predominante nos diálogos com seus familiares.

Assim, os sujeitos da pesquisa direcionam seu comportamento verbal atendendo às necessidades discursivas do momento da comunicação, contemplando, dessa forma, o item lexical que lhe é significativo e familiar. Verificamos nos registros anteriores que os itens lexicais em japonês também são utilizados. Os sujeitos nipo-brasileiros da pesquisa transitam entre esses códigos, os quais estão se materializando no uso.

Observou-se na análise de dados que os mecanismos, seja o empréstimo lexical, seja a mudança de código, são recursos utilizados pelos sujeitos da pesquisa para preencher, possivelmente, a necessidade imediata para realização do discurso. Percebeu-se que os sujeitos da pesquisa responderam, conforme fazem uso em seu dia-a-dia com seus pares e, o fato de os sujeitos da pesquisa utilizarem esses mecanismos na entrevista, indica que, talvez, o componente “we code” que Gumperz (1976) postula justifique essa situação, uma vez que os entrevistadores desta pesquisa são, também, membros da comunidade de fala. Sendo assim, o fenômeno da interferência pode ser estudado focado nas seguintes situações: a função que ela desempenha como língua materna; e como meio de comunicação interétnica. Esse mecanismo de uso que revela a *variedade nipo-brasileira* representa uma identidade linguística e étnica.

Inferiu-se que existem itens lexicais que não estão em situação de deslocamento, pelo menos na fala dos sujeitos a exemplo referida no artigo. Configura-se como situação de deslocamento ou de alternância, pois se refere a uma situação linguística em que os itens lexicais ainda estão presentes no repertório linguístico dos sujeitos. Conforme sua

⁷ Kiru: flexionado + sufixo aspectual [oru] resulta em Kirioru (*hôgen*).

Kiru: flexionado + sufixo [iru] resulta em Kitteiru (*oficial*).

necessidade e o contexto no qual está inserido, o sujeito pode recorrer a seu sistema e resgatá-los. Nesses termos, pode-se dizer que o deslocamento é uma fase transitória, uma vez que ainda não se efetivou a substituição. Para justificar a situação de deslocamento aqui reportada, recorreu-se aos teóricos Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 90) que abordam o problema da transição. Para eles, esta situação indica a “[...] trilha pela qual uma mudança linguística está caminhando para se completar”. Esses teóricos apresentam o esboço dos problemas que a teoria da mudança gera no contato de línguas, dentre eles a fase de transição, referente aos “estágios intervenientes entre dois estados da língua” (WEREINCH, LAVOB e HERZOG, 2006, p. 16-17).

Com base nessas referências, pode-se afirmar que o uso frequente dessa expressão pode apontar um padrão de comportamento, pelo menos nas comunidades enfocadas na pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transcrições registradas apontam que existem enunciados que não correspondem ao sistema funcional da língua japonesa. Por outro lado, comprovam que existem traços pertencentes aos dois sistemas linguísticos que permitem a comunicação. Observou-se que esses traços representam características idioletais e revelam a situação da *variedade nipo-brasileira*. Esses usos revelam que os dois códigos entram em cena, cada qual assumindo seu papel no evento do discurso. O sujeito bilíngue utiliza a sintaxe da língua japonesa e recorre ao item lexical para suprir as necessidades contextuais do discurso.

Essa situação pode ser interpretada de três maneiras. A primeira pode ser caracterizada como uma estratégia linguística e/ou cultural, que consiste em se apoiar em outro sistema quando ocorre uma lacuna lexical na língua meta, no entanto permanece ligada à da língua de origem quanto ao aspecto linguístico-cultural. A segunda pode ser percebida como uma instância que revela dois códigos interligados ou sobrepostos. Finalmente, a terceira baseia-se na significação, ou seja, o sujeito seleciona, num dos

dois universos linguísticos, o item lexical que representa melhor uma dada situação. Essa situação é possível porque existe, na memória do falante, o repertório linguístico desses dois universos linguísticos que permite esta operação. Essa situação pode ser igualmente justificada com base na afirmação de Barbosa (1996) quando define a unidade lexical como uma representação linguística memorizada que transita livremente nos dois códigos, ora criando, ora recriando novos elementos da língua. Dessa forma, o item lexical articula-se com base na experiência de vida do falante e incorpora ao léxico as crenças, os hábitos e a ideologia de uma cultura. O construto da *variedade nipo-brasileira* leva em consideração esses fatores, que fazem com que essa variedade se torne única e peculiar. Além desses elementos, ela é sustentada pelo espaço físico e pela história linguística de uma comunidade transplantada. Existe, então, uma tendência à substituição do uso do item lexical japonês, pois o contato de línguas contribui para que os sujeitos da pesquisa se apoiem em outro sistema lexical no enunciado verbal. O contato estreito com a sociedade majoritária colabora para essa situação linguística, que pode orientar de um lado para o deslocamento dos itens lexicais da língua nativa, devido à frequência de uso em português, fortalecendo o uso do item lexical em português.

Os dados constataam que os sujeitos nipo-brasileiros da pesquisa transitam nas duas línguas e nas variedades regionais de origem. A história de vida, em parte, colabora para essa situação, uma vez que esses sujeitos da pesquisa vieram de várias regiões do Japão. Esse contexto de interação contribui para surgimento de situações peculiares, cujo contexto demonstra a face multidisciplinar para estudos da língua(gem). Partindo desse pressuposto, a prática discursiva dos falantes pode ser observada por vários ângulos, visto que o processo é dinâmico, uma vez que o “habitat” contribui diretamente para uma dada situação linguística. Inscreve-se a necessidade de estudar os fenômenos linguísticos com o olhar caleidoscópico, ou sejam, entrelaçando as correntes teóricas contemporânea, tais como a Sociolinguística (Bilinguismo e Contato de Línguas); Dialetoologia/ Geolinguística; Linguística Histórica.

REFERÊNCIAS

ALVAR, Manoel. *Estructuralismo, Geografía Lingüística Y Dialectología Actual*. Madrid: Gredos, 1969.

BARBOSA, Maria. A. *Léxico, Produção e Criatividade: Processos do Neologismo*. São Paulo: Plêiade, 1996.

COELHO, Olga. *Léxico, Ideologia e a Historiografia Linguística do século das identidades*. *Revistas Letras*, 2003, p. 153-166.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

COSERIU, Eugéne. *Teoria del lenguaje y linguística general*. Madrid: Gredos, 1969.

COSERIU, Eugéne. *Lições de Lingüística Geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 1979.

COSERIU, Eugéne. *O Homem e a sua Linguagem*. Tradução de Fonseca et Ferreira. Rio de Janeiro, RJ: Presença, 1982.

FISHMAN, Joshua. *Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism*. *Journal of Social Issues*, 1967.

FISHMAN, Joshua. *The sociology of language*. Massachusetts: Newbury House, 1972.

GARCEZ, Pedro. M.; RIBEIRO, Branca. T. *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

GILES, Howard. *Language Ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press, 1977.

GROSJEAN, François. *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*. Massachusetts: Harvard University, 1982.

GUMPERZ, John. J.; BLOM, Jan-Petter. *Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway*. California: Basil Blackwell, 1972.

GUMPERZ, John. J.; BLOM, Jan-Petter. *Sociolinguística Interacional*. 1ª ed. Porto Alegre: AGE Editora, 1998. *Sociolinguística Interacional*. 1ª ed. Porto Alegre: AGE Editora, 2002.

JOKO, Alice. T. *Análise contrastiva do sistema fonológico do japonês e do português- Subsídios para o ensino de japonês falantes do português do Brasil*. Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília: UnB , 1986 (Dissertação de Mestrado).

KUYAMA, Megumi. *O uso da Língua japonesa na comunidade nipo-brasileira: O empréstimo lexical no japonês falado pelos imigrantes*. São Paulo:USP, 1999 (Dissertação de Mestrado).

MASE, Y. Burajiru Dayori: Burajiru nikkeijin no nihongo (Notícias do Brasil: japonês dos nipo-brasileiros) *Gengo Seikatsu* (atividade lingüística), Tokyo, 1986.

MASE, Y. A Língua Japonesa dos Imigrantes Japoneses e seus Descendentes no Brasil. In: *Estudos Japoneses*. São Paulo: Gráfica e Editora Nippon' Art Ltda, 1987.

MIURA, Hiromi.; CATARINO FILHO, Mario. R. *Japão e Brasília – Imigração e Esporte*. Brasília: Thesaurus, 2010.

NASCIMENTO, Jarbas V. *A historiografia linguística: rumos possíveis*. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.

OTA, J. *A língua falada nas comunidades rurais nipo-brasileiras do estado de São Paulo – considerações sobre koronia-go*. Synergies Brésil, v.7, 2009. Disponível em: < <http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/ota.pdf>> Acesso em: 10 nov 2012.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford, 1989.

SAITO, Hiroshi. *O japonês no Brasil*. Estudos de Mobilidade e Fixação. Fundação escola de Sociologia e política de São Paulo. São Paulo: Editora de Sociologia e Política, 1961.

SANTOS, Irenilde P. dos. Variação lexical em atlas linguísticos paulistas: considerações em torno de “chuva” In: *Anais do SILEL – CD Rom*. v. 2. Uberlândia: UFU, 2011a.

SANTOS, Irenilde P. dos. Geolinguística, Análise do Discurso e Semântica Interpretativa: diálogo possível. In: Seminário Internacional de Linguística: Gênero e Memória. IV Seminário, São Paulo, 2011. *Anais*. CD-Rom. São Paulo: Terracota, 2011b.

SILVA, Rosa V.M. *Caminhos da Linguística Histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008.

SHIN NIHONGO NO KISO. *Nova abordagem de ensino da língua japonesa* (livro didático). Fundação Japão: Bondinsha, 1995.

TAKANO, Yuko. Tensão Diglôssica na Aquisição de Língua: um estudo de bilíngues nipo-brasilienses. Brasília, 2002. 255 f. 1 v. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Letras – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

TAKANO, Yuko. Esboço do Atlas do Falar dos nipo-brasileiros do Distrito Federal: aspecto semântico-lexical. São Paulo, 2013. 360f.1v. Tese (Doutorado realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Departamento de Linguística – Programa de PósGraduação em Semiótica e Linguística Geral - USP).

THOMASON, Sara G.; KAUFMAN, Terrence. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. California: University of California Press, 1991.

WEINREICH, Uriel. *Language in Contact*. 8. ed. Paris: Mouton, 1974.

WEINREICH, Uriel; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria de Mudança Linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.



POSFÁCIO

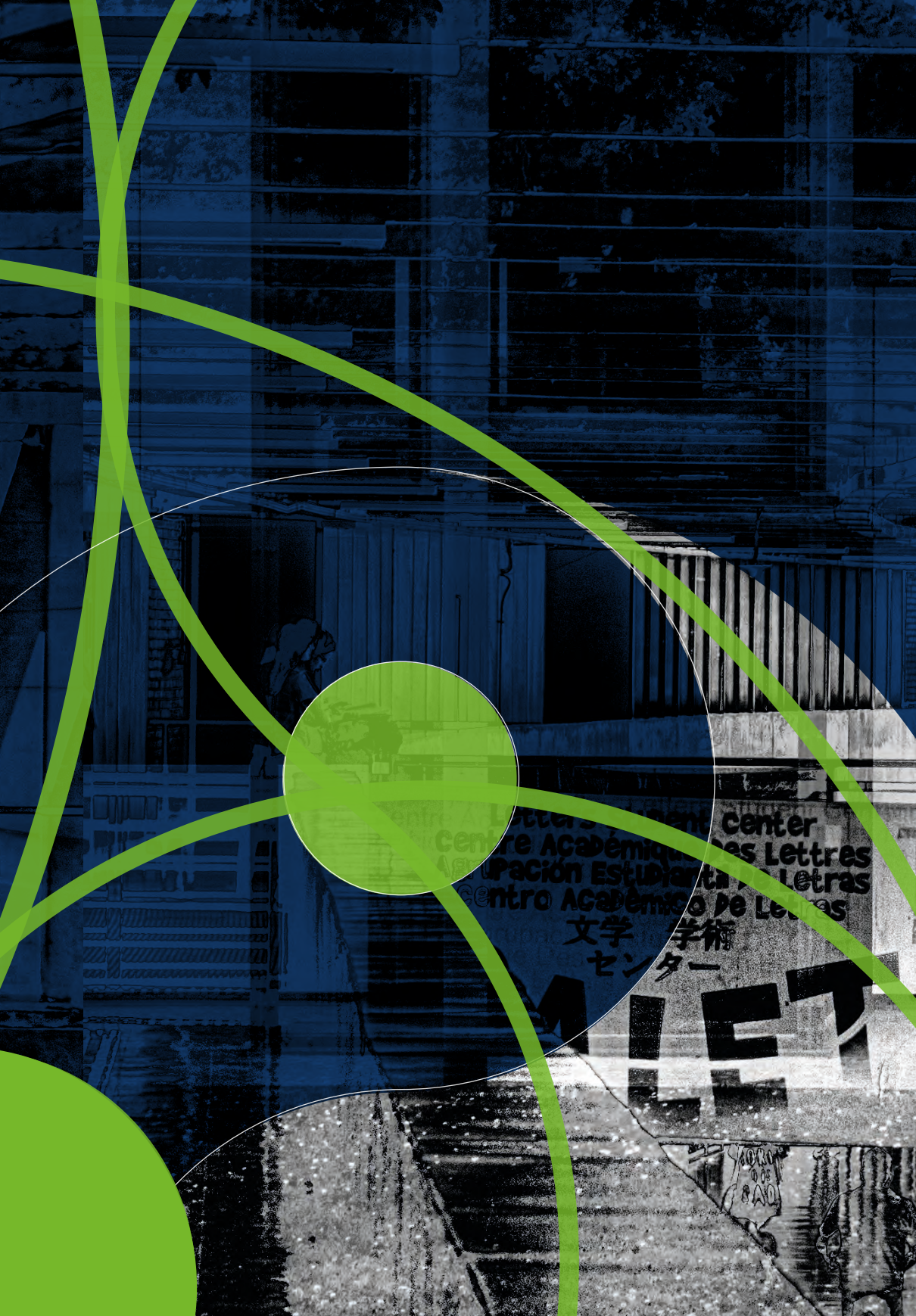
Este livro, intitulado *Diálogo Linguístico: Ocidente e Oriente*, visa apresentar questões relativas à linguagem, a partir de diferentes enfoques. No decorrer dos diferentes capítulos, a leitura demonstra a evidência de que as áreas do conhecimento que enfocam a língua (gem), quer sejam pesquisas empíricas, quer sejam teóricas, podem se entrelaçar e ampliar os estudos com múltiplos olhares.

Os novos consensos surgem quando as “vozes”, em português e em japonês, orientam e direcionam a busca de novos paradigmas, construindo, dessa forma, o saber e o fazer científico, em consonância com a política social brasileira, na qual se contemplam a diversidade étnico-racial e a diversidade linguística. São estudos que privilegiam não apenas os aspectos multiculturais como também o incentivo ao multilinguismo e à diversidade. O espaço “sol poente” e “sol nascente”, uma clara alusão ao título do livro, congrega as ações das pesquisas com os diálogos que enriquecem cada capítulo deste livro.

As organizadoras acreditam que esta coletânea, com seu enfoque diversificado e múltiplos olhares, atende a uma demanda importante da atualidade, qual seja, o aprofundamento do pensar, olhar e do fazer crítico no campo dos estudos da linguagem.

Brasília, março de 2021.

Comissão Organizadora



Letters Center
Centre Académico de Letras
Asociación Estudiantil de Letras
Centro Académico de Letras
文学 学術
センター

MIAE

SECRETARIA
DE
ASOCIACION

OS AUTORES

Abdelhak Razky é Professor Titular da UnB. Possui Doutorado em Linguística pelo Université de Toulouse Le Mirail, França, Pós doutorado na Univ. de Toulouse Le-Mirail e na Univ. de Paris 13.

Adriana Cristina Cristianini. é docente da Univ. Fed. de Uberlândia., Doutora pela USP e Pós-doutora pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Lisboa.

Clézio Roberto Gonçalves é docente na Universidade Federal de Ouro Preto. Possui doutorado em Linguística pela USP, e pós-doutorado em Língua e Cultura pela UFBA.

Diego Coimbra dos Santos é docente externo pela UFPA e Diretor Acadêmico-Pedagógico no Projeto do Governo do Estado “Forma Pará” pela SECTET. Mestre em Linguística pela UFPA.

Eduardo Nakama é graduado em Engenharia Eletrônica pelo ITA e em Letras-Japonês pela UnB. É servidor público do Ministério da Economia.

Geanne Alves de Abreu Morato é professora de Língua Japonesa e supervisora pedagógica do CIL de Sobradinho. É mestranda em Linguística Aplicada na UnB.

Hélder Gomes Rodrigues é professor de Língua Espanhola e atualmente é diretor do CIL Sobradinho. É mestre em Linguística Aplicada pela UnB.

Irenilde Pereira dos Santos é docente do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP. Livre-Docente em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Josane Moreira De Oliveira é docente da Universidade Estadual de Feira de Santana. É Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e pós-doutora em Língua e Cultura pela UFBA.

Kazue Saito M. Barros é Professora titular da UFPE, atua na Pós-graduação em Letras e Linguística. É PhD em Language and Linguistics pela University Essex, UK.

Kyoko Sekino é professora do curso de Letras Japonês do Instituto de Letras da UnB. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, especializando-se no Estudo da Tradução.

Marcus Tanaka de Lira é professor adjunto do curso de Letras-Japonês da UnB. É Doutor em Linguística pela UnB.

Ricardo Rios Barreto Filho é professor adjunto do Departamento de Letras da UFPE, na área de Ensino da Língua Inglesa. Possui doutorado em Linguística pela UFPE.

Selma Sueli Santos Guimarães é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Escola de Educação Básica da UFU. É doutora em Linguística pela USP.

Yuki Mukai é Professor Associado do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da UnB. É Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

O diálogo pode ser caracterizado como uma atividade humana que tem sua origem na interação humana nos vários grupos sociais que compõem a sociedade. Nesse sentido, é no espaço que, por meio da linguagem, brotam, circulam e se disseminam ideias.

O Diálogo Linguístico: Ocidente e Oriente é um livro que reúne textos escritos por pesquisadores que atuam também no ensino, do fundamental até o nível superior. Os capítulos reunidos são frutos de pesquisas aprofundadas sobre diversos aspectos de nossa língua (ocidente) e da língua japonesa (oriente).

O livro demonstra que as áreas de conhecimentos empíricos e teóricos sobre a linguagem podem se entrelaçar e ampliar os estudos com múltiplos olhares. Os novos consensos surgem, quando as “vozes”, em português e em japonês, orientam e direcionam na busca de novos paradigmas, construindo o saber e o fazer científicos.

A Comissão Organizadora agradece a todos os autores que nos confiaram os seus textos para a publicação.

Agradecemos ao Instituto de Letras e ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução pelo apoio e financiamento dessa obra no ano em que a presença da Língua Japonesa na UnB comemora quarenta anos. São quatro décadas de estudos profícuos sobre a língua japonesa os quais foram iniciados e sempre incentivados pela Profa. Dra. Alice Tamie Joko, posteriormente fundadora do curso de Licenciatura em Letras-Japonês, no ano de 1997.

ISBN 978-65-5846-143-2



9 786558 461432



Obra financiada pelo departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LETJ), do Instituto de Letras, por meio do edital IL/EDU 1º/2021.