

Universidade Federal de Santa Catarina
Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância

LINGUÍSTICA APLICADA

Audrei Gesser
Maria José Damiani Costa
Zélia Anita Viviani

Florianópolis, 2009

LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

SUMÁRIO

UNIDADE 1. LINGÜÍSTICA APLICADA – O QUE VEM A SER?

UNIDADE 2. A LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY E BAKHTIN

UNIDADE 3. LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS

UNIDADE 4. O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

UNIDADE 5. CONTEXTOS BI/MULTILÍNGÜES

UNIDADE 6. VERTENTES DE PESQUISA SOBRE O BILINGÜISMO

UNIDADE 7. O BILINGÜISMO NA COMUNIDADE SURDA

UNIDADE 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

UNIDADE 1. LINGÜÍSTICA APLICADA – O QUE VEM A SER?

Nesta primeira unidade vamos conhecer os percursos de constituição da Lingüística Aplicada (LA) no Brasil enquanto área teórica e inter/multidisciplinar no sentido de se desvincular tanto a relação unidirecional com a Lingüística bem como a noção da área como campo de aplicação de teorias. Além disso, discutiremos sobre os seus objetos de estudo, seus paradigmas de investigação e o fazer pesquisa em LA.

Quando somos iniciantes, nesta disciplina, e nos perguntamos: *O que entendemos por Lingüística Aplicada (LA)?* Na maioria das vezes, ao tentarmos definir esta área do conhecimento, associamos automaticamente a disciplina de Lingüística, ou melhor, quase sempre nos parece seguro defini-la da seguinte maneira: são os paradigmas teóricos da Lingüística levados à prática. Esta tendência de conceituação que aparece, naturalmente, nas definições dos alunos principiantes se justifica pelo conhecimento prévio dos discentes sobre a disciplina de Lingüística e pelo adjetivo “aplicada”. De certa forma, como nos fazem lembrar alguns estudiosos da área, as fronteiras entre Lingüística e Lingüística Aplicada, em determinados contextos, não estão claramente marcadas e, também, quando buscamos apoio em momentos históricos à construção de um conceito de LA, inevitavelmente, encontramos a relação entre as duas disciplinas. Assim nos resulta difícil delimitar os territórios de atuação de cada uma das duas ciências.

No Brasil também não encontramos um cenário diferente do mundial. A autora Angela Kleiman (1998) adverte que é quase inevitável definir LA sem buscar para esta construção conceitual sua relação com a Lingüística. E por que existe a dificuldade em determinar esta fronteira? Sobre este aspecto Kleiman (1998: 52), em seu artigo “*O Estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate*”, esclarece:

A questão é histórica porque a Lingüística Aplicada emergiu um tanto tardiamente em relação ao momento que se configuraram importantes problemas de ensino de língua materna no país e foram os lingüistas os que ocuparam os espaços de atuação aplicada que hoje a LA também reivindica. Esses lingüistas propunham-se, no fim da década de 1960, ao responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com

novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto - comunicação na língua – que a Lei 5.692/71¹ instituía.

Este diálogo entre as duas áreas também ocorre na atualidade. As mudanças dos paradigmas que norteiam os estudos da linguagem têm deslocado, para muitos lingüistas, o foco da lingüística estrutural. Desta maneira, sua investigação envolverá a análise do uso da linguagem em suas práticas sociais e, conseqüentemente, fora do limite das ciências lingüísticas, adentrando no território da Lingüística Aplicada. Segundo Celani (1998), em seu artigo “*Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil*”, durante uma época a LA foi também entendida como uma disciplina articuladora de muitos domínios do saber, dialogando, constantemente, com inúmeros campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Assim, comenta a autora:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Lingüística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos lingüistas aplicados (Celani, 1998: 131).

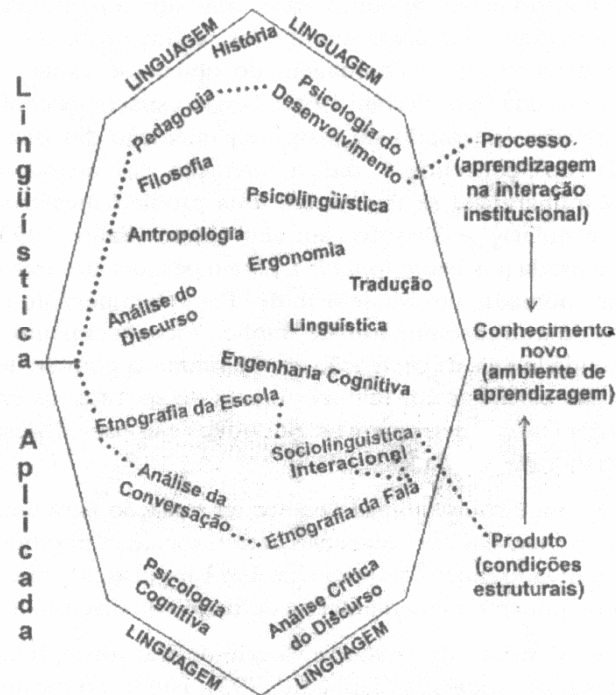
Neste âmbito multi/pluri/interdisciplinar, várias disciplinas colaboram e se integram nas investigações de um objeto. Vamos observar esta visão na Figura 1 apresentada por Kleiman in Celani (1998:134):

¹ <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm>



Atualmente, uma nova postura delimita a área de atuação e define a pesquisa da LA: a transdisciplinaridade. Esta nova visão e prática dos pesquisadores envolvem muito mais que a tímida relação de áreas do conhecimento; ela requer uma colaboração das disciplinas para elaborar um eixo, uma trajetória, uma convivência de saberes numa interface dinâmica e laços mais sólidos. Como reflexo desta nova atitude, novos conhecimentos são gerados e novas parcerias surgem com pesquisadores de outras áreas criando-se o que Portela (1993) nomeia de *esfera de coabitação*. Esta postura está representada na Figura 2 que expõe graficamente, o que (Kleiman, 1991) situa como “*Pesquisa: Relações sociais entre interlocutores em sala de aula*”.

SITUAÇÃO
 Pesquisa: Relações sociais entre interlocutores em sala de aula



Então, como podemos observar na representação gráfica, a Linguística Aplicada, pautada em uma postura transdisciplinar, e que tem como objeto de investigação a linguagem, busca e observa as múltiplas disciplinas delineadas e sem esgotar as possibilidades de elos entre umas e outras, percorre-as entrecruzando o âmbito de cada uma, até que se dissolve em seu objeto investigado. As linhas de pesquisa e seus projetos, nesta visão transdisciplinar, podem ser relacionados em quatro grandes grupos, conforme nos propõe Celani (1998:136):

1. Interação em contextos institucionais e informais: estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilíngüe, bidialetal e monolíngüe), médico/paciente, análise crítica do discurso.

2. Interação em aprendizagem: projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico.

3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, [orais e de sinais]: inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização.

4. Ensino de língua: inclui, particularmente, projetos sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino.

1.1 Visão crítica sobre duas correntes em LA

Maria José Coracini (2003), na Introdução ao livro que organiza, intitulado “*O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática*”, nos apresenta outra divisão sobre o campo da pesquisa em LA, fazendo uma crítica à pelo menos duas correntes salientes em pesquisas na área da Lingüística Aplicada. Resumiremos o que expõe a autora a propósito dessas duas correntes, para melhor compreendermos a Lingüística Aplicada como disciplina inserida no curso de Letras, de um modo geral. A *primeira corrente*, como ciência aplicada, tem sido a de servir-se da *teoria* da Lingüística para “solucionar” problemas da *prática*, isto é, da sala de aula de língua (materna e estrangeira), ou melhor, do ensino/aprendizagem de línguas. No entanto, como nos mostra Coracini (*op. cit.*), esta visão é reducionista no sentido de que aponta para “soluções” como verdades inquestionáveis, porque apoiadas na teoria. Assim, sem nos preocuparmos com uma definição pura e simples de Lingüística Aplicada (porque na área das ciências humanas não pode haver, pelo nosso entendimento, definições fixas e exatas), trataremos de ampliar nossos conhecimentos com base justamente no texto da autora mencionada. Essa corrente da Lingüística Aplicada se considera autorizada a prescrever melhores maneiras de se ensinar/aprender língua, porque se apóia em teorias as quais consideram inquestionáveis, porque “científicas”. Segundo a autora, tal posicionamento advém de uma concepção de linguagem como sistema - fixo e imutável - e de uma concepção de sujeito absolutamente capaz de “gerir os processos de ensino e aprendizagem”, porque racional e capaz de fazer “escolhas conscientes”.

A *segunda corrente* apontada é a que considera, ao contrário, o sujeito como alguém que “não controla nem a si mesmo, nem o outro, nem os efeitos de seu dizer”. (Veja-se, NÃO estamos querendo dizer, como na linguagem popular, “não se

controla”, isto é, quando alguém é incapaz de controlar seus atos ou palavras, no caso de uma pessoa impulsiva). Compreender o sujeito como alguém que não controla o seu dizer, significa nos compreendermos como indivíduos que comunicam, mas que não podem controlar o que dizem – porque somos perpassados por toda uma cultura - nem o que o outro vai interpretar ou como vai reagir (só podemos fazer alguma previsão, não controlar pontualmente).

Que implicações têm, afinal, essas considerações acima, sobre a disciplina (ou a ciência) denominada Lingüística Aplicada? Coracini (2003) nos esclarece sobre as conseqüências de um e de outro posicionamento. No primeiro caso, tem-se a preocupação “com o aporte de soluções aos chamados problemas de sala de aula”. É assim que essa vertente pesquisa, por exemplo, “estratégias de ensino e aprendizagem, abordagens mais sistemáticas de gramática, de uso de linguagem para comunicação, dentre outros aspectos”. O problema é que tal corrente, apesar de declarar o contrário, privilegia, assim, a teoria sobre a prática, o que significa que seria primeiramente a ciência a declarar o melhor a fazer em sala de aula de língua (desfazendo-se, então, a busca, por parte desses mesmos lingüistas aplicados, de articulação teoria/prática). No segundo caso, ao contrário, ao considerar-se o sujeito como “não-dono” do seu dizer, compreende-se a impossibilidade de uma aplicação direta e imediata da teoria sobre a prática. Sendo assim, os posicionamentos desta segunda perspectiva, problematizam a própria noção de problema, de aplicabilidade² de teoria, cuja tendência ao solucionismo³ leva também ao reducionismo discussões fundamentais sobre a relação entre teoria e prática.

1.2 Concluindo

O resumo acima tem o intuito de proporcionar uma visão geral das atuais tendências nos estudos na área de Lingüística Aplicada e de situarmos nossa perspectiva, sem, no entanto, incorreremos na ilusão de que todos os alunos compartilhem de nosso entendimento justamente por não acreditarmos que somos os “donos” de nosso dizer. Considerando que já foi possível identificar nosso posicionamento, isto é, o de compreender que a Lingüística Aplicada deve se articular com outras áreas, além da

² Aquilo que diz respeito à necessidade de se aplicar; pôr em prática; empregar.

³ Idéia de que tudo tem uma solução e/ou resolução prática e objetiva.

articulação teoria/prática; trataremos de compreender em nossas aulas que o ensino/aprendizagem de língua envolve toda uma complexidade de fatores e de situações e que, sendo assim, não poderemos simplesmente “passar” teorias que possam solucionar “problemas” da prática. Vejamos o que Pennycook (1998: 24) afirma:

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também, estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Lingüística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos.

Este é também nosso entendimento: no papel de lingüistas aplicados estamos envolvidos com linguagem e educação, uma junção de dois aspectos essencialmente políticos da vida.

UNIDADE 2. A LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY E BAKHTIN

Ao discutirmos sobre o ensino de línguas somos levados, inevitavelmente, a fazer algumas reflexões sobre o que é linguagem, sobre qual é o seu papel na constituição do sujeito e do conhecimento. Para abordarmos essas questões, analisaremos o conceito a partir dos pressupostos de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin que defendem a visão de um sujeito interativo, social e participativo na construção de conhecimento sendo a linguagem, portanto, reflexo das relações sociais. Vinculada a estas noções, encerramos o tópico ressaltando os gêneros do discurso postulados por Bakhtin.

Você deve ter percebido até aqui que quando discutimos sobre o ensino de línguas, inevitavelmente, temos que fazer algumas reflexões sobre o que é a linguagem e seu papel na constituição do sujeito e do conhecimento? É neste sentido que nos fala José Meurer (1997:14), entre os estudiosos da comunicação, que a linguagem, além de sua configuração lingüística, está concebida como uma forma de conhecimento – *dimensão psicológica* – e como instrumento de ação social – *dimensão social* – pois por meio da linguagem os indivíduos interagem e internalizam os papéis sociais. Ao destacar o aspecto social da linguagem J. Meurer se apóia em Lev Vygotsky, autor que tem como sustentação máxima de sua teoria a origem social da linguagem e do pensamento, entendendo o desenvolvimento cognitivo como um processo definido pela cultura na qual o indivíduo está inserido.

2.1 O enfoque de Vygotsky

O enfoque de Vygotsky será trabalhado também na disciplina de Escrita de Sinais I, mas para o momento é pertinente para nossa discussão e enlace com Bakhtin. Vygotsky é tradicionalmente considerado um psicólogo do desenvolvimento e um psicólogo da linguagem. Também, em diversas ocasiões, teve reconhecida projeção antropológica e sócio-histórica de sua teoria. Para o autor, a mudança, a ruptura com o adquirido anteriormente, proporcionam ao sujeito uma soma de pequenos acontecimentos que contribuem extraordinariamente para um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Assim, cada nova etapa do desenvolvimento do indivíduo representa a negação dialética⁴ da etapa anterior. Também Vygotsky chama

⁴ A negação dialética é resultado da luta dos contrários, dando origem ao *novo*, o qual possui muitos elementos da forma anterior, considerados positivos na nova estrutura. O *novo* também envelhece e é negado por outro fenômeno. Todo desenvolvimento é constituído por negação da negação. Garcia, Solange & Menezes, Luiz Leite <http://www.anpad.org.br/publicacoes.php>

atenção sobre o papel do sujeito na aquisição do conhecimento. Ele ressalta que não basta o sujeito ser apenas ativo nesse processo, ele deve ser interativo, porque forma conhecimento e se constitui a partir de relações *intra* e *interpessoais*. É nessa troca com outros sujeitos e consigo próprio que se internalizam conceitos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos. Então, para ele, a aquisição de conhecimentos se realiza pela **interação** do sujeito com o meio, e é através da linguagem que as funções mentais superiores (percepção, memória, pensamento) são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Podemos identificar nas bases de sua teoria que o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio-histórico e, nesse desenvolvimento, o papel da linguagem é de extrema relevância, pois ela possibilita a elaboração e (re)elaboração de conceitos, as formas de organização do real e serve de mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para Vygotsky a linguagem tem duas funções complementares: no plano social (extra-psicológico) proporciona a comunicação, e no plano interno (intra-psicológico), como meio de reflexão.

2.2 O enfoque de Bakhtin

O sujeito interativo, social e conseqüentemente partícipe na construção de seu conhecimento também é articulado nos conceitos defendidos por Mikhail Bakhtin (1895-1975). Vejamos. Bakhtin considera que apenas o nascimento físico do indivíduo não lhe permite o ingresso na história: o homem só existe após o nascimento social. Fora desse cenário e das condições sócio-econômicas reais, não tem existência. Só como integrante da sociedade, membro de um grupo social, de uma determinada classe social é que o sujeito interage e participa de uma realidade histórica e de uma produtividade cultural. O autor defende, em seus estudos, a concepção da linguagem como reflexo social e desenvolve, a partir daí, duas noções fundamentais para o estudo do discurso: a de **polifonia** e a de **dialogia**. O que significam os respectivos conceitos? Eles dizem respeito à multiplicidade de vozes presentes no discurso e às relações que entre elas se estabelecem obrigatoriamente. Para Bakhtin, todas as manifestações, vozes que, explícita ou implicitamente, dão forma ao discurso, além de refletirem as intenções do enunciador, refletem, principalmente, os sentidos e os valores que estruturam a sociedade. Outra consideração importante defendida por Bakhtin (2004:41) é que “a

palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, e complementa esta afirmação ao mencionar que as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

2.3 A afinidade conceitual dos dois autores

De acordo com Vygotsky e Bakhtin, o discurso de cada indivíduo se constrói, se (re) constrói, e se desenvolve *na* e *pela* interação social a partir de situações significativas com os enunciados individuais alheios. Ou seja, a construção do nosso modo de expressão não depende somente de nós mesmos, mas também da multiplicidade de vozes existentes nos conceitos e discursos que constituem e integram nossa sociedade. Partindo do pressuposto de que a linguagem é um dos mais úteis instrumentos que temos como seres humanos, e que através dela transmitimos aos outros nossos conhecimentos, trocamos informações, organizamos pensamentos, discutimos idéias, ou seja, é a partir dela que nos relacionamos socialmente, então, o ensino de línguas vem ampliar nossas relações sociais e, automaticamente, a (re) construção dos sujeitos. Conhecendo outra língua, além da que utilizamos nos contextos sociais, saber um pouco da realidade do outro, de outros povos e culturas, temos, conseqüentemente, muito mais oportunidades de idealizar novos projetos de vida, abrindo horizontes, propiciando uma maior oferta de acesso a novos meios de conhecimento, aprimoramento de nosso discurso, conhecimento de outras formas de viver e a abertura de inúmeras portas, tanto para nosso crescimento profissional como pessoal. O indivíduo que tiver acesso ao conhecimento terá enriquecido sua personalidade, ampliando sua capacidade intelectual, bem como sua sociabilidade e sensibilidade. As línguas (materna, segunda, estrangeira) trabalham de forma libertadora, e o seu conhecimento é um requisito para uma cidadania plena e um fator importante no desenvolvimento da reflexão crítica. Isto não apenas para os alunos em fase escolar, mas para os indivíduos de forma geral.

2.4 E o que dizer sobre os gêneros do discurso?

Ainda segundo Bakhtin, nós nos comunicamos por enunciados, balizados, por sua vez, pelos gêneros a que pertencem. A partir desta sua afirmação, é possível, a nosso ver, iniciar um trabalho de investigação teórica sobre a questão. Em seu livro intitulado “*Estética da criação verbal*” o filósofo afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (1987: 279) Essas esferas produzem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados gêneros. Vejamos a seguir algumas características básicas deste conceito. Por **tipos** Bakhtin compreende as condições históricas em que se inscreve a língua. Isto quer dizer que são estabelecidos pela situação de interação na qual estão inseridos, e sobre a qual exercem, por sua vez, uma formade ação. Deste ponto de vista emerge a característica do gênero como “relativamente estável”, isto é, um gênero nasce e se instaura de acordo com as funções da comunicação. Sendo assim, é possível compreender a grande diversidade dos tipos de enunciados, pois a cada situação de interação social correspondem circunstâncias e locutores específicos, com sua individualidade e projetos próprios. A partir dessas constatações, Bakhtin vai classificar os gêneros discursivos entre *primários* e *secundários*. Os primários, segundo ele, são os que estão mais próximos da realidade cotidiana, tais como a conversa familiar, a conversa social, os relatos, as cartas pessoais, as ordens, ofícios e decretos da administração pública. Os gêneros secundários são os que se encontram mais ligados às ideologias sistematizadas, como os gêneros do discurso científico, político, jornalístico e também da literatura (ex.: romance e teatro). Aqui neste ponto consideramos importante fazer algumas considerações em torno do enunciado – e suas implicações para uma melhor compreensão dos gêneros do discurso.

Enunciado, para Bakhtin, é a “*unidade real* da comunicação verbal” (1987: 293) É o uso concreto da língua, sendo que a comunicação só existe “na forma concreta dos enunciados”. O enunciado é, portanto, individual, mas realizado por um interlocutor considerado como social, no sentido de que é perpassado sempre por outras vozes. Isto nos leva à compreensão das demais características essenciais do enunciado apontadas por Bakhtin. Se o interlocutor é social, isto significa que seu enunciado

(ou seu discurso, sua comunicação) sempre se dirige a alguém. A pessoa com quem nos comunicamos, por sua vez, é também um interlocutor, que responde ativamente, concordando, discordando, completando ou adaptando a interlocução do outro. Essa *compreensão responsiva ativa*, de que nos fala Bakhtin, difere radicalmente da concepção da lingüística tradicional, que considerava o diálogo como um processo de comunicação entre um locutor ativo e outro passivo. A linguagem não pode ser considerada apenas como a comunicação de um que comunica e outro que recebe, de forma mecânica, exata, como a gramática prescreve. Na verdade, as fronteiras do enunciado, tais como Bakhtin as compreende não se limitam ao fim de uma fala e início de outra, simplesmente. As fronteiras são traçadas por alternâncias entre os sujeitos enunciadore, e são delimitadas pela instância social e não apenas pelos fatos de ordem lingüística. Por alternância, podemos compreender que a nossa comunicação sempre depende da resposta do outro. É por isto que, muitas vezes, em aula de língua estrangeira, o aluno tem respostas “prontas”, através de frases (oração) preparadas e muitas vezes decoradas.

Ao utilizar a língua, em situação real, concreta, depara-se com respostas inesperadas do seu interlocutor – devido à *alternância* – e não sabe mais como continuar a conversação. Isto talvez exemplifique mais claramente a diferença entre *oração* e *enunciado*: a primeira teria um final demarcado pela gramática, da ordem da língua, e o segundo (o enunciado), tendo um interlocutor e um locutor, se constitui na e pela relação com o *outro*. Sendo assim, o enunciado se constitui em elos com outros enunciados. Todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores, numa dada esfera da comunicação verbal. Quando falamos (ou escrevemos) sempre constituímos um interlocutor do qual esperamos uma reação, que pode ser de concordância, de recusa ou de reconhecimento. Neste sentido, nosso enunciado já contém o enunciado do outro com quem nos comunicamos. Assim, os elos se formam entre enunciados já ditos anteriormente e os enunciados que virão como resposta.

A crítica feita por Bakhtin à Lingüística Tradicional refere-se justamente a essas questões apontadas resumidamente acima. Se considerarmos a língua como um conjunto de frases ou de orações, deixaremos de compreender uma de suas finalidades essenciais que é a interação social. Este ponto é importante, uma vez

que em aulas de língua é fundamental uma abordagem que leve em consideração o fato de que nos comunicamos socialmente, inseridos numa determinada esfera da atividade humana, através de enunciados, inseridos em um dos determinados gêneros do discurso:

- gêneros da esfera da **produção**: ordem de serviço, manual de instrução, aviso (informações), pauta, etc.
- gêneros da esfera dos **negócios** e da **administração**: contrato, ofício, memorando, requerimento, carta oficial, ata, etc.
- gêneros da esfera do **cotidiano**: conversação familiar, conversação social, diário íntimo, carta pessoal, convite, etc.
- gêneros da esfera **artística**: conto, romance, novela, fábula, histórias em quadrinhos, poema, etc.
- gêneros da esfera **jurídica**: decreto, petição, lei, etc.
- gêneros da esfera **científica**: tese, artigo, ensaio, conferência, resenha, etc.
- gêneros da esfera da **publicidade**: anúncio, prospecto, etc.
- gêneros da esfera **escolar**: resumo, dissertação, seminário, livro didático, etc.
- gêneros da esfera **religiosa** : sermão, encíclica, parábola, etc.
- gêneros da esfera **jornalística**: reportagem, entrevista, notícia, editorial, artigo, etc.

Reconhecer ou saber usar os gêneros é, então, condição imprescindível para que se possa, não apenas comunicar-se, mas interagir verbalmente nas diversas esferas sociais em que se encontre. Por essas razões, um ensino de línguas que se limita a ensinar palavras (ou frases) fora de um determinado contexto real de uso, está fadado a transformar-se em aulas de dicionário, o que será, além de redutor, praticamente inútil ao usuário numa verdadeira situação comunicativa e de interação verbal.

UNIDADE 3. LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS

Aqui iremos discutir a importância de se desenvolver a prática do professor-pesquisador, isto é, do professor em formação construir conhecimentos voltados a uma postura orientada a praticar o exercício da reflexão acerca do próprio ensino que ministrará. Também selecionamos o texto de Maria Marta Furlanetto intitulado “Linguagem e Interação”, no sentido de lhes proporcionar uma leitura complementar para a nossa construção de conhecimento que fundamente a linguagem enquanto instrumento de interação social.

O processo ensino-aprendizagem de línguas no contexto de sala de aula tem sido objeto de pesquisa em visível crescimento nos últimos anos, embora ainda muito por fazer. Não vamos nos deter aqui na análise das metodologias cânones de ensino de línguas, pois estas serão contempladas na disciplina *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2* que vocês estudarão no decorrer do curso. Iremos apenas delinear algumas preocupações da LA quanto à sala de aula de língua, destacando-se especialmente o que tem pontuado a lingüista aplicada Marilda do Couto Cavalcanti, sobre se pensar em formar professores de línguas que tenham um espaço para refletir sobre a prática, culminando na idéia do “professor-pesquisador”, que construa um processo de auto-avaliação contínua (Cavalcanti, 1999a: 180):

No dia-a-dia da sala de aula (de línguas) há tantas questões urgentes e emergentes que o professor, geralmente, não tem tempo para observar o que acontece e muito menos a sua prática. Problemas surgem, são contornados da melhor forma possível, nada é registrado e a vida segue. É como caminhar todos os dias na mesma rua. Acabo não vendo a flor que acabou de nascer, e só me dou conta da pedra no meu caminho quando tropeço e, quem sabe, caio.

Dado que a grande preocupação no ensino de línguas, especialmente em cursos de formação, tem sido a ênfase no conteúdo normalmente segmentado (aprendizagem da língua alvo e desempenho nas atividades propostas), Cavalcanti (1999a: 181) nos sensibiliza para que criemos uma cultura em “que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja”, e acrescenta:

Como pesquisadores, não estamos geralmente abertos às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. E essas contradições são iluminadoras.

Reafirmamos: as contradições que flagramos em nossa própria prática docente são iluminadoras e nos ajudam a rever questões e posturas, quando pensadas criticamente e continuamente. Nesta proposta de se pensar o ensino de línguas (no caso LIBRAS) a partir da idéia do professor-pesquisador (ver também Cavalcanti & Moita Lopes, 1991), nós poderíamos indagar: “*o que é fazer pesquisa em sala de aula?*” Pois bem, podemos distinguir, formalmente e a título de conhecimento, duas grandes áreas no campo da pesquisa em contextos de ensino: a de *análise de natureza positivista* e a pesquisa de *cunho qualitativo*.

Pela primeira, observa-se o que se passa em sala de aula, através de critérios e perguntas **previamente** estabelecidos no sentido, por exemplo, de mensurar e quantificar um problema. As questões elaboradas para analisar o processo de ensino/aprendizagem são preenchidas por um observador-pesquisador, que se utiliza do instrumento exclusivo de questionários no sentido de compor uma estatística na qual ele supõe possibilitar-lhe apontar as falhas e os sucessos da aula. A principal crítica que podemos fazer a tal tipo de investigação é a de preocupar-se com um *ideal de objetividade a ser atingido*, e, portanto, de natureza positivista, ignorando que tanto o professor (pesquisador) como os alunos são sujeitos, não objetos, e, portanto, construtores subjetivos do processo. As teorias desenhadas dentro do arcabouço positivista obscurecem o entendimento das complexidades inerentes da sala de aula, e pode-se afirmar que é ilusório pensar numa relação direta entre teoria e prática, e que o professor, conhecendo e “aplicando” as teorias aprendidas teria subsídios suficientes para “transformar” a sua aula.

As pesquisas qualitativas, de base antropológica, especialmente do tipo interpretativista e de cunho etnográfico, por outro lado, preocupam-se primeiramente em ver a sala de aula de língua como um espaço social, em que sujeitos participantes – alunos e professores – constroem a realidade naquele espaço, isto é, na sua aula. A relação entre teoria e prática, segundo esse modelo, estaria menos comprometida com a busca de um “ideal”, e mais preocupada em analisar cada caso situadamente, contemplando suas características singulares e específicas num determinado momento e contexto. No entanto, se considerarmos que este tipo de análise também se depara com a diversidade dos sujeitos participantes, seria igualmente ilusório acreditar que simplesmente o conhecimento da teoria construída

no viés da interpretação pudesse “resolver” todos e quaisquer problemas da sala de aula. Por isso que se fala, em pesquisas que se utilizam de métodos etnográficos, que não temos hipóteses antes de adentrar no contexto a ser investigado. As hipóteses são levantadas *posteriormente* à análise e estudo, e se referem ao contexto abordado/ investigado, minimizando possíveis generalizações e/ou relações com a perspectiva de pesquisa positivista.

3.1 Resumindo

Aqui neste ponto acreditamos já ser possível delinear algumas questões que possam interessar diretamente a você, como aluno e futuro professor. É certo que o conhecimento de teorias é importante, e as teorias podem lhe fornecer bases mais científicas para a sua formação. Mas é preciso levar em conta que a Lingüística Aplicada, da forma como a concebemos, tem procurado articular-se no sentido de não ser considerada uma ciência prescritiva, isto é, uma ciência que articule e/ou pregue maneiras corretas de se ensinar e aprender uma língua. Sendo assim, você deve estar se perguntando: “*como, então, vou saber o que é certo ou errado fazer em sala de aula, durante o ensino de LIBRAS?*” Não temos resposta a esta questão, tão complexa e tão ampla. Em primeiro lugar, porque *certo* e *errado* são variáveis, assim como são os diversos sujeitos e contextos educacionais. Em segundo, porque uma teoria não pode simplesmente prescrever. Os estudos e as teorias em LA que não levam em conta a diversidade e a impossibilidade de se controlar as ações e a linguagem dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dão a ilusão de que, se bem aplicada, a metodologia seria a solução para os problemas da sala de aula de língua. Para concluir a temática desta unidade, afirmamos ser necessário conhecer os fundamentos teóricos, mas também observar se esses fundamentos consideram a questão do sujeito (aluno e professor) como ser social, com sua história, sua diversidade, e suas subjetividades. Acreditamos que a leitura do texto “*Linguagem e Interação*”, de Maria Marta Furlanetto – proposto como atividade de leitura complementar – ilumine sobre as questões levantadas até o momento. Da mesma forma, a unidade 4, que discute o “*O papel do professor de língua*”, dará continuidade à temática abordada aqui, isto é, discorrerá sobre a relação entre teoria e prática (aula de língua) no âmbito da Lingüística Aplicada.

UNIDADE 4. O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Nesta unidade continuaremos a discutir a importância de concebermos o indivíduo como ser sociocultural, interativo e que se constitui nas relações sociais. Isto significa que o papel do professor (e, conseqüentemente, a relação professor-aluno) refere-se a uma relação social determinada e constituída por um grupo social que interage em um espaço social (sala de aula, escola) instituído pela cultura e por valores da sociedade envolvente. Você encontrará nessa discussão reflexões sobre a cultura de sala de aula, o discurso pedagógico, postulados teóricos e alguns desdobramentos nas posturas do professor e suas práticas de ensino.

Ao longo de nossas articulações anteriores enfocamos como de grande importância a concepção do homem como ser sociocultural, na qualidade de sujeito interativo e que se constitui nas relações sociais. Então, quando tratamos de conceituar o papel do professor e conseqüentemente a relação professor/aluno, estamos nos referindo a uma relação social determinada constituída por um grupo social, e que interage no espaço da sala de aula e da escola. Esta relação está determinada de maneira particular pelos valores e culturas instituído pelo meio social. Contribuindo para que possamos entender um pouco mais esta perspectiva, Zilda Gesueli (2006: 281), em seu artigo intitulado “Linguagem e identidade: a surdez em questão”, ressalta:

... o desenvolvimento do reconhecimento do Eu é um processo semiótico que pressupõe a participação de outras pessoas (visto que a atividade com signos é necessariamente interpessoal) ... as relações sociais constituem-se por intermédio dos processos semióticos e a construção da identidade só poderá ser examinada considerando-se a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo do sujeito com o outro.

Assim, conforme destaca a autora, não existe um sujeito pronto, acabado, que interage em suas relações sociais, mas sim um sujeito se completando e se construindo nas relações sociais através de suas falas e nas falas dos outros. Deste modo, confirmamos que o espaço escolar, também, é um local de relações sociais e que o professor participa na constituição do sujeito-aluno. Por isso devemos refletir sobre a cultura de sala de aula e seus desdobramentos na sociedade. Para refletirmos vamos apresentar alguns aspectos comentados por Hilário Bohn em seu texto, “Cultura de sala de aula e discurso pedagógico”. Bohn (2002: 104) define a

cultura de sala de aula como um conjunto de regras, leis e costumes que regulam as relações, os acontecimentos e as atividades realizadas em classe. Estas leis e culturas refletem a concepção da escola sobre o aluno, sobre o papel do professor na construção do conhecimento, sobre o desenvolvimento intelectual e, sobretudo, a função da escola nas demandas sociais que a sociedade exige dos indivíduos. Talvez você esteja perguntando: Será possível que o entorno social do ambiente escolar vai refletir em minha sala de aula? Será que na minha postura como professor está definida minha concepção de como compreendo a construção do saber? Ou ainda, minha prática contribui para combater atitudes discriminatórias?

Segundo Bohn (2002), a sociedade proporciona inúmeras mudanças, nos mais diversos níveis, da atividade humana e, conseqüentemente, nos papéis dos indivíduos, mais especificamente no papel do professor na sala de aula, no papel do aluno, na concepção do desenvolvimento e construção do conhecimento e o tipo de interação que o professor irá privilegiar no ambiente escolar. Para compreendermos melhor a importância de nossa prática na formação do sujeito e como ela influi na concepção do conhecimento adquirido pelo nosso aluno, observe o exemplo I e o exemplo II de Buckley apresentados por Leffa (2005: 211-12):

Exemplo I

“Uma manhã a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho.

- Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

O menino começou a desenhar bonitas flores com seu lápis rosa, laranja e azul.

- A professora disse: Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com caule verde.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora, e era vermelha com o caule verde.”

Exemplo II

“Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola.

- Um dia a professora disse: Hoje nós vamos fazer um desenho

- Que bom! Pensou o menino e esperou que a professora dissesse o que fazer.

Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho disse:

- Você não quer desenhar?

- Sim, o que é que nós vamos fazer? Perguntou o menino.

- Eu não sei, até que você o faça, respondeu a professora.

- Como eu posso fazê-lo? Perguntou o menininho.

- Da maneira que você gostar.

- E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um? Indagou a professora.

- Eu não sei, respondeu o menininho. E começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.”

Então, para complementar nosso diálogo nesse exercício de identificação de nosso discurso pedagógico, vamos pensar as perguntas articuladas por Bonh (2002: 105):

- *As nossas salas de aula continuam oferecendo verdades prontas?*
- *Continuamos no nosso tradicional ponto de observação em que os objetos observados não mudam, as verdades vistas são estabelecidas, cômodas, definitivas?*
- *Como os professores têm abordado a noção de conhecimento, seu desenvolvimento e competência?*
- *Onde nos posicionamos perante as diferentes possibilidades da construção do saber?*

4.1 Breves notas sobre o histórico dos paradigmas teóricos

Com o objetivo de contribuir nas respostas aos questionamentos anteriores, vamos apresentar, de maneira breve, alguns paradigmas teóricos no sentido de pensar como, implicitamente, eles podem e/ou refletem na prática do professor e suas relações em sala de aula. Não temos a pretensão de esgotar a discussão e sim retomarmos noções em seu eixo histórico-teórico, compreendendo as diferenças entre um e outro.

Na antiguidade e na Idade Média a casualidade era explicada como poderes sobrenaturais e todo conhecimento sobre o mundo era atribuído ao divino (bem ou mal). Na antiguidade clássica, dois grandes filósofos Platão e Aristóteles têm uma grande influência sobre o desenvolvimento da ciência. Na Idade Média surgem dois expoentes determinantes Santo Tomás de Aquino que credita a Deus todas as respostas para compreensão do mundo e Santo Agostinho, que preconiza a não existência de fronteira entre a fé e a razão. Na visão tradicional, o conhecimento se dá na observação do mundo pronto, que apresenta uma organização pré-definida, um mundo explicado por uma relação de efeitos e causas, bastando ao sujeito observá-lo e percebê-lo. Conhecimento é contemplação, não ação.

O Renascimento rompe o autoritarismo das explicações divinas, que era a base para as respostas das casualidades, e privilegia-se a racionalidade. Está na observação, na descrição e na análise dos fenômenos a compreensão do mundo. As contribuições de Galileu, na Itália, Newton, na Inglaterra e Descartes, na França, marcaram o domínio da razão sobre o mito (Bohn, 2002: 106). Os filósofos da antiguidade e do renascimento apresentaram numerosas questões relativas à linguagem, porém sempre partindo de um saber constituído, a lógica da língua (Bronckart, 1985). Segundo Bronckart (1985), a partir do século XIX, a atitude filosófica é substituída por métodos científicos de compilação e análise de dados. Surgem, assim, as marcas da modernidade: o argumento científico, o domínio da razão, do cartesianismo (de Descartes). Nesta linha de pensamento, o sujeito é passivo e recipiente, isto é, deve ser preenchido com as novas verdades e saberes.

Estas idéias ecoam no behaviorismo que tem como seu grande expoente Frederic Skinner, que defende o conceito de que em todo comportamento existem mecanismos de controle por meio de reforço de estímulos capazes de provocar uma determinada ação como resposta. Nesta visão não estão considerados, ou melhor, são evitados, conceitos relacionados aos estados mentais. Os reflexos desta concepção também encontraram frutos nos estudos da linguagem. O Estruturalismo, alimentado pelas idéias de Ferdinand de Saussure, autor tratado na disciplina de Estudos Lingüísticos, nunca levou em conta as condições de produção e os falantes, implícitos naturalmente, na produção lingüística.

A partir de Saussure surge a gramática descritiva: o estudo da língua fica centrado conforme ela se apresenta. Leonard Bloomfield foi um grande representante do estruturalismo, tendo como fundamentação em seus estudos a rejeição do conhecimento interior. Apoiados neste paradigma estruturalista, os estudos da língua sempre foram centrados na língua por ela mesma e seu objetivo maior era descrever os diversos sistemas lingüísticos, não contando para esta análise o contexto onde se realizavam e as condições dos falantes ao utilizarem determinado sistema. Como estes paradigmas refletem no papel do professor de línguas?

Encontramos, em conformidade com esta concepção, um profissional que acredita ter a autoridade e a propriedade do novo saber e que o aluno somente é capaz da repetição deste novo conhecimento, da verdade de um grupo seletivo, já estabelecida, e que a ele está negada a participação em sua construção. Para este professor o que vale é a sua verdade, a sua visão de mundo e, o aluno é uma “folha em branco” que será escrita a partir dos conhecimentos dados na escola. Deste modo os métodos de ensino estavam direcionados para repetição de modelos e, acima de tudo, partindo de um modelo IDEAL de sujeito, representado pela homogeneidade.

Você deve estar questionando: Será possível que alguns professores continuam preparando suas classes ignorando as diversidades naturais de um grupo heterogêneo? Sobre este aspecto, Coracini (2003: 45) em seu texto *Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de Sujeito e Identidade* destaca:

... a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero “repetidor” da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do “bom leitor”, “do bom produtor de textos”, “do bom aluno”.

No exemplo I, dado por Leffa, que apresentamos no início da unidade, relata uma situação entre professor e aluno, que demonstra que o docente impõe sua verdade e busca uma padronização do saber, pois acredita que os alunos são iguais e devem repetir a sua verdade. Reforça a nossa idéia as palavras de Coracini (2007:155):

... apesar das mudanças sociais, apesar da aceitação, ao menos em teoria, da diversidade, da diferença, principalmente por parte daqueles que dizem ver o mundo da perspectiva pós-moderna, assiste-se ao reforço da homogeneidade: todo mundo deve compreender um texto do mesmo modo.

Desta maneira, como os professores podem ignorar em sua prática a individualidade do aluno, seus elementos culturais e seu entorno? Sobre este aspecto, destaca Gesueli (2006: 283), ao citar Skliar (1998), em seu texto:

Faz-se necessário ressaltar que a surdez não é homogênea, ou seja, o grupo de surdos não é uniforme. Dentro do que denominamos surdos, fazem parte os surdos das classes populares, as mulheres surdas, os surdos negros, surdos de zona rural, entre outros. Assim, temos os surdos oralizados que não consideram necessária a oficialização da língua de sinais e, em contrapartida, os surdos filhos de pais surdos, usuários da língua brasileira de sinais (LIBRAS), e que não se consideram deficientes auditivos. Enfim, podemos considerar a possibilidade de múltiplas identidades surdas, ou seja, elas são heterogêneas e apresentam diferentes facetas.

Com o advento da ciência cognitiva, muitos psicólogos e filósofos cognitivistas não estavam em conformidade com as soluções dadas pela fórmula “estímulo-resposta”, pois não compartilhavam que a mesma pudesse ser aplicada a todo tipo de comportamento humano. Acontece, então, uma valorização da mente e dos processos implícitos de sua atividade. Em consonância com a psicologia cognitivista, o lingüista Noam Chomsky, estudado na disciplina de Estudos Lingüísticos, retoma as idéias mentalistas e revoluciona o método do estudo da língua. Chomsky se apóia no racionalismo de Descartes, buscando rigor no estudo dos atos lingüísticos, nos mecanismos envolvidos na sua produção e não mais só com o resultado empírico do processo lingüístico. Porém, como ressalta Strogenski⁵ (1999: 01) a gramática gerativa de Chomsky, apesar de toda sua contribuição para o estudo da linguagem, apresenta o inconveniente do conceito de homogeneidade. Sobre este aspecto destaca o autor:

Para que ela funcione é preciso, antes de mais nada, conceber um falante ideal que viva em uma sociedade ideal. Infelizmente (ou felizmente) o

⁵Disponível em <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/paulo.htm>

nosso mundo não é homogêneo e nós, como seres humanos, menos ainda. ... Além desse problema de não abranger a falta de homogeneidade do meio lingüístico, a Gramática Transformacional limita-se à sentença complexa e, como se sabe, da mesma forma que as pessoas não se comunicam apenas pela palavra, elas também não se comunicam através de sentenças. Na comunicação humana, então, é preciso considerar unidades maiores que, apesar de serem formadas por palavras e sentenças, operam pelo estabelecimento de relações entre elas.

Como reflexo desta concepção surge nos métodos de ensino de línguas, uma abordagem comunicativa. Embora esta abordagem tenha recebido atenção e influências de distintos paradigmas da lingüística – pragmática, lingüística textual, análise do discurso – continuou apresentando e conceituando a linguagem como instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência, o controle do processo de ensino-aprendizagem (Coracini, 2003).

Embora considerando os processos mentais e valorizando a participação do sujeito no processo de produção, novamente encontramos nos paradigmas chomskianos a busca por modelos-alvos que exclui ou (des)classifica todo aquele que não corresponder aos padrões considerados ideais. É, novamente, uma homogeneização, fazendo, como diz Coracini (2003: 45):

tábula rasa das diferenças e, sobretudo, da história que cada um inevitavelmente traz consigo, das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são responsáveis pela construção do imaginário.

A partir desta ótica, percebe-se onde começa uma nova concepção sobre a linguagem humana e o papel do sujeito na construção do discurso. Agora convidamos você a ler alguns trechos (citados abaixo) do artigo “Linguagem e Sujeito” de Paulo J. Rueda Strogenski (1999: 02-03), para que possamos ampliar nosso conhecimento e tentarmos refletir sobre outros postulados teóricos e desdobramentos nas práticas de sala de aula.

Na década de 60, Michel Pêcheux lançou a Análise Automática do Discurso (1969), criando uma nova maneira de se encarar a linguagem humana ao deslocar o ponto de partida da análise do produto pronto ou do processo interno de produção, segmentado ou não, para as condições de produção, ou seja, o objeto de estudo deixou de estar centrado na fala, na escrita ou no texto em si mesmos para recair nas condições, na situação,

no momento de produção, invertendo a linha de raciocínio a respeito do processo de produção. A questão deixou de ser “o discurso existe independentemente do sujeito”, como no Estruturalismo ou no Gerativismo, ou “determinado tipo de indivíduo produz determinado tipo de discurso”, como na Sociolinguística, para ser “o porquê de determinado tipo de indivíduo produzir determinado tipo de discurso”. A atenção passou do texto para o sujeito. Esse sujeito-falante, na concepção de Pêcheux, seria resultado de um processo histórico-social e influenciado ideologicamente, o que o transforma e marca o seu discurso. A análise do discurso francesa privilegia sempre o discurso institucional, o que quer dizer que o trabalho de análise levará sempre em conta a situação discursiva como sendo uma situação tipo. Por exemplo, o discurso da medicina, o discurso jurídico, o discurso científico, o discurso acadêmico, etc. São, respectivamente, aqueles que ocorrem em situações-tipo da Medicina, do Direito, da ciência, do meio acadêmico, etc. Ao se conceber que existam situações típicas, deve-se aceitar também que os sujeitos do discurso fazem parte de um universo típico de cada instituição. Mas se o sujeito é parte desse universo, deve-se propor ou que um sujeito só trafega por um universo e, então, também é um sujeito-tipo, um elemento institucional, ou que o sujeito (apesar de poder ser participante de uma instituição) trafega por várias instituições e é capaz de assumir cada um dos diversos discursos institucionais. Os analistas franceses defendem a segunda idéia, a de que o sujeito, ao passar de um ambiente para outro, assume os discursos institucionais possíveis conforme o seu trânsito. A esse processo de adaptação discursiva dá-se o nome de assujeitamento. Esse sujeito assujeitado é então aquele que se apropria de um discurso pré-existente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes.

A conseqüência dessa concepção acaba sendo a de se supor que não existem discursos originais ou textos individuais. A esses discursos não originais dá-se o nome de intertexto. O que chama a atenção nessa perspectiva é o enorme reducionismo que sofre o sujeito, enquanto participante de uma situação de comunicação: por um lado ele sofre o processo de assujeitamento, assumindo não só o vocabulário e as estruturas próprias de uma instituição, mas também as próprias estratégias comunicativas inerentes a ela, e por outro, seu texto também assume idéias, vocabulário e estruturas preexistentes. Nos parágrafos anteriores o autor nos esclarece que através da perspectiva que defende Pêcheux, o sujeito acaba sendo assujeitado e o texto, intertexto. Assim, novamente nos defrontamos com uma visão que contempla as estruturas definidas, que apresentam mudanças previsíveis e que, automaticamente, não dá maior atenção ao papel individual do sujeito na produção da linguagem. Seguimos, ainda, com as ponderações de Strogenski (1999: 03):

As teorias formalistas geralmente vão tratá-lo [o sujeito] como inexistente, ideal ou assujeitado. Em todos os casos, a individualidade do falante acaba sendo excluída dos estudos da linguagem. Uma das raras exceções é a postura teórica de M. Bakhtin, que consegue ver o sujeito como elemento participativo e atuante do processo comunicativo.

A sua postura marxista coloca o sujeito numa posição de constante interação com a sociedade e com a linguagem, a qual é vista por ele como um produto social. Como a linguagem é um produto social (e não institucional) e o sujeito é parte atuante do meio social; então ele acaba por também ser um fator de interação.

Bakhtin critica as correntes lingüísticas mais destacadas por estas não atribuírem um caráter mais social à linguagem. Como Marx não dedicou muito espaço para o estudo da linguagem em sua teoria (nem era esse o seu objetivo), Bakhtin buscou em Humbolt condições para encarar a linguagem como atividade social, reconsiderando todo o problema da linguagem dentro de uma orientação marxista geral.

É muito importante a ênfase que ele procurou dar à linguagem como atividade social, pois é a partir daí que surge a argumentação de que o processo de significação é resultado de uma ação social, o que implica em dizer que os signos são mutáveis, já que a sua existência estaria relacionada com um fazer social que não é constante ou imutável, mas sim um processo contínuo do qual toda a sociedade participa.

Cada sujeito, como parte da sociedade a que pertence, teria então o seu papel enquanto agente modificador na atividade social. Mesmo assumindo que no discurso de um sujeito possam estar presentes outros discursos anteriores, a sua forma de analisar o processo de apropriação do discurso alheio pressupõe um sujeito ativo e atuante, capaz de fazer escolhas e estabelecer estratégias. Aí reside a diferença básica entre a análise do discurso francesa e o pensamento de Bakhtin. Enquanto a primeira admite apenas um sujeito assujeitado, o segundo propõe um sujeito ativo, capaz de utilizar a linguagem para a formação de sua consciência individual e também de usar a sua individualidade para interferir no processo social da linguagem, através da sua atividade interacional constante junto à sociedade.

Em resumo, a concepção bakhtiniana atribui ao sujeito responsabilidade pelo uso que este faz da linguagem. O sujeito não é somente um divulgador de um discurso preexistente, mas um agente dentro do processo discursivo, capaz de interferir, aprimorar ou até modificar o discurso social. Esta distinção é possível pelo fato de Bakhtin, ao contrário da análise do discurso francesa, conseguir ver o discurso na sua dimensão social. Dimensão esta que contém também as dimensões institucionais e as ultrapassa, sendo parte expressiva do conjunto de relações da atividade histórico-social.

Neste sentido, o professor não deverá depender de uma determinada metodologia, pois nenhuma por si só daria conta da heterogeneidade do universo de nossos alunos. É determinante que escola e professor criem condições para a inovação, para a autoconstrução. O professor precisa aproximar-se dos alunos e garantir um ambiente de aproximação, também entre seus alunos, percebê-los como vozes heterogêneas, imprescindíveis na elaboração do conhecimento. Você terá uma oportunidade de relacionar estas questões durante o seu trabalho de observação de sala de aula, contemplado na atividade de Prática como Componente Curricular (PCC). Sua visão crítica sobre a temática pode e deve aparecer em seu relatório, com objetivo de amarrar os preceitos teóricos discorridos na disciplina à prática de descrição/observação das aulas.

UNIDADE 5. CONTEXTOS BI/MULTILÍNGÜES

Vamos, nesta unidade, preparar o terreno para a discussão das unidades subseqüentes. Para tanto, iremos conhecer e discutir a diversidade lingüística nas escolas e na sociedade brasileira. O objetivo é desconstruir o mito do monolingüismo que é insistentemente perpetuado nas salas de aula em prol da homogeneização, e valorizar e encorajar a pluralidade lingüística e cultural na vida educacional brasileira. Você verá que são vários os contextos bi/multilíngües, de minorias lingüísticas, que podem ser identificados no Brasil. Todas estas questões serão de suma importância para a sua formação, pois é a realidade em que você, futuro professor de línguas, atuará.

Ao longo de nossas reflexões sobre *Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*, procuramos pontuar algumas das questões que compõem os cenários de sala de aula. Vamos nos deter um pouco agora sobre a realidade bi/multilíngüe em contextos educacionais pensando a importância dessa discussão para a sua formação enquanto professor de LIBRAS para surdos e ouvintes.

Tradicionalmente, a diversidade lingüística e cultural na escola tem sido vista como um problema aos olhos de muitos profissionais e educadores. É sabido também, por exemplo, que a escolarização bilíngüe e multicultural não fazem parte da vida educacional brasileira, nem tampouco é encorajada e/ou valorizada nos cursos de formação. No entanto, são vários os contextos bilíngües, de minorias lingüísticas⁶, que podem ser identificados no país, ou seja, contextos de imigração, de fronteira, de zonas rurais, indígenas, e de comunidades surdas (Cavalcanti, 1999b). Fica expresso na preocupação de Cavalcanti (*op. cit.*), e que também é nossa, por que, entretanto, a diversidade tem sido invisibilizada em prol da homogeneização social/escolar? E por que o fenômeno de bi/multilingüismo tem gerado tantas controvérsias conceituais?

Uma das possíveis explicações recai no mito⁷ do monolingüismo. Vejamos a cena descrita abaixo entre uma professora de sociolingüística e seus alunos:

⁶ Minorias lingüísticas estão relacionadas à falta de poder e de prestígio social, e não necessariamente ao número de falantes. No caso da população surda no Brasil é importante ressaltar que ela é quantitativamente grande: segundo o Correio Braziliense, há por volta de 350 mil pessoas surdas no Brasil (cf. Cavalcanti, 1999b: 392)

⁷ Imagem simplificada de pessoa ou acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento.

Professora: Então, que língua se fala no Brasil?

Aluno: Essa é fácil professora, no Brasil se fala o Português!

Professora: Só o Português?

Aluno: Ah... Tem também as línguas indígenas, mas a nossa língua de verdade é o Português mesmo... Veja professora em qualquer lugar que se vá no Brasil todos falam a mesma língua, todos falam o português!

No Brasil (e também em outras nações) tem se propagado, em favor de um Estado-Nação homogêneo, a ideologia⁸ do monolingüismo (Cavalcanti, 1999b), ou seja, a crença de que os brasileiros falam uma **única língua**. Neste sentido, as línguas dos grupos minoritários são vistas como ameaça ou desestabilização à coesão nacional, e por isso muitos são os esforços no sentido de erradicá-las, eliminá-las já que se contrapõem aos ideais nacionalistas. Mas como se desenhou essa coerção⁹ lingüística? Podemos dizer que esta norma da língua única teve um apelo fundamental em dois marcantes fatos históricos no passado: (1) na administração do Marquês de Pombal por volta de 1750 e (2) no período de ditadura de Getúlio Vargas entre 1937-1945 – ambas tinham como premissa exclusiva o lema de uma língua una. Marquês (conhecido como grande batalhador pelo ensino em português na época do Brasil Colônia) acreditava que a língua indígena tupi-guarani poderia ser ameaçadora aos colonizadores e também uma forte barreira para a constituição de um só povo, de uma só irmandade. Isso ocorreu porque se tinha um sonho de se construir uma cidade idealizada¹⁰ e homogeneizada cuja palavra-chave era a *ordem*. Na mesma linha de atuação política, Vargas pregava a proibição do uso das línguas trazidas pelos imigrantes (dos italianos e alemães, por exemplo) que saíram de seus países de origem para começar uma vida no Brasil. Historicamente, vê-se uma operação violenta, pois por imposição materiais em outras línguas que não o português, por exemplo, foram banidos, além de coibir-se¹¹ o uso, mesmo em interações familiares, das línguas “estrangeiras”. Resquícios da opressão e ditadura lingüística ainda estão vivos na memória das vidas de muitos imigrantes no sul do Brasil.

⁸ Sistema de idéias dogmaticamente organizado como um instrumento de luta política

⁹ Limitação da liberdade

¹⁰ Ato de criar na imaginação; imaginada, fantasiada

¹¹ Ato de reprimir, refrear;

Voltemos à cena descrita no diálogo entre a professora e o seu aluno. Pode-se observar que a visão expressa pelo aluno mostra que não somente ele acredita que todos no Brasil falam exclusivamente o português como também que o português é o mesmo em todos os falares (“*Veja professora em qualquer lugar que se vá, no Brasil, todos falam a mesma língua, todos falam o português!*”). Este mito da uniformidade da língua portuguesa aparece também nos discursos de muitos intelectuais. Marcos Bagno em seu livro *Preconceito Lingüístico*, escrito em 1999, destaca a fala, na Folha de São Paulo (05/02/1995), do estudioso Darcy Ribeiro que escreveu um livro sobre o povo brasileiro:

...apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos.

Bagno (1999: 15) faz uma forte crítica a essas duas questões e nos diz que tais mitos são muito prejudiciais, pois ao se apagar a diversidade multilíngüe e a variedade lingüística do português no Brasil, a escola se apropria¹² e naturaliza essas visões funcionando como um local normalizador, visando trazer cada elemento e/ou realidade desviante para o espaço “igualitário” da norma. Ela (a escola) impõe “sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação sócio-econômica, de seu grau de escolarização etc.” É muito apropriado nesta discussão, por exemplo, nos remetermos às críticas feitas por Skliar (2006) quando enfatiza a importância de rejeitarmos os discursos e/ou representações da “normalidade”:

...do ‘normal’ corporal, do ‘normal’ da sexualidade, do ‘normal’ da língua, do ‘normal’ do aprendizado, do ‘normal’ do comportamento, do ‘normal’ da escrita, do ‘normal’ da leitura, do ‘normal’ da atenção, do ‘normal’ escolar etc [ênfase nossa].

Com o exposto, pode-se perceber que tais mitos estão fortemente arraigados¹³ no imaginário das pessoas, e, por conseguinte, acabam sendo reproduzidos nas ações dos professores nas salas de aula. E você, aluno, já parou para pensar na

¹² Tornar como próprio e adequado, conveniente; adequar, adaptar, acomodar;

¹³ Firmados, enraizados;

diversidade lingüística e cultural que encontrará nos contextos educacionais no dia a dia da sua profissão? Seja como professor de adolescentes/adultos surdos e/ou ouvintes no ensino da LIBRAS? Não se esqueça, a diversidade será a regra e não a exceção...

UNIDADE 6. VERTENTES DE PESQUISA SOBRE O BILINGÜISMO

Na unidade 6 faremos um breve histórico sobre as teorizações e tradições em torno do fenômeno do bilingüismo, apontando três grandes vertentes sobre o assunto: (1) o bilingüismo social como interesse de investigação a partir das influências das escolas estruturalistas e funcionalistas, (2) o bilingüismo pensado em uma perspectiva de conflito articulado na tradição denominada “Sociolingüística de Periferia”, e (3) o bilingüismo pensado na abordagem de pesquisas da Sociolingüística Interacional. Na discussão, conceitos como diglossia, variedade alta, variedade baixa serão abordados para contextualizarmos nossa discussão.

Até aqui vimos como os mitos do *monolingüismo* e da *uniformidade do português* são falácias¹⁴. Será que é certo afirmar que o mesmo se aplica para a Língua de Sinais? Veremos essa discussão mais adiante... Por ora é momento de discutirmos um pouco em torno do bilingüismo. Afinal, o que dizer sobre este fenômeno? É facilmente demonstrável, por exemplo, afirmar que ele está longe de ser um fenômeno raro, ao contrário, o bilingüismo é mais comum do que se pensa, pois

está presente em praticamente cada país do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias; na verdade, tem-se estimado que a metade da população do mundo é bilíngüe. (Grosjean, 1996: 20)

Por que então há ainda tantos equívocos e muitas resistências em aceitar essa condição bi/multilíngüe na vida da maioria dos indivíduos? Certamente devido às diversas e contraditórias definições que se atribuem ao fenômeno nas pesquisas que têm sido desenvolvidas até a atualidade. Por exemplo, tem se considerado bilíngüe somente o indivíduo que fala duas línguas orais de prestígio (nacionais ou internacionais) – ocorrendo daí um apagamento e/ou não reconhecimento das línguas ditas minoritárias – ou seja, contempla-se o chamado *bilingüismo de elite e/ou ideal* (Romaine, 1995). Em função dessa concepção tradicional e cristalizada, muitos indivíduos de grupos minoritários não são vistos, e também não se vêem, como bilíngües – nos casos em que são vistos e/ou que se consideram bilíngües é quase sempre um bilingüismo pensado em termos de problema e não como recurso e/ou direito lingüístico (ver também Cavalcanti, 1999b, Gesser, 2006). E em sua opinião, o que torna um indivíduo bilíngüe? Você aluno se considera bilíngüe? Todos

¹⁴ Afirmações falsas ou errôneas.

os surdos são bilíngües? Como você acha que os membros da sua comunidade pensam esta questão? Reflita a respeito...

Vejamos, agora, um breve histórico sobre as teorizações e tradições em torno do fenômeno do bilingüismo. Podemos destacar, de acordo com Martin-Jones (s/d) pelo menos, **três grandes vertentes**. Na primeira vertente e/ou tradição, encontramos os estudos que focam o bilingüismo e o multilingüismo social como interesse de investigação a partir das influências das escolas estruturalistas e funcionalistas. Dentro dessa perspectiva há uma tendência em se contemplar e se dividir as variedades lingüísticas de uma dada comunidade bilíngüe funcionalmente para se compreender padrões lingüísticos de uso entre bilíngües. O olhar desloca-se do domínio individual das línguas por um indivíduo e passa a ser visto sociologicamente – o que traz à tona uma relação diglössica entre as línguas majoritárias e as línguas minoritárias. É nessa vertente que o conceito de **diglossia** emerge. Esse conceito foi introduzido por Ferguson, no final da década de 50, para fazer a distinção funcional entre duas variedades de uma mesma língua dentro das fronteiras de uma mesma comunidade de fala. Uma variedade foi chamada de alta (*high variety*), utilizada em contextos públicos formais; a outra denominada baixa (*low variety*), restrita a situações informais. Ambas, na visão do autor, manteriam entre si relações funcionais, estáveis e sem nenhum tipo de conflito. O que seria a *variedade alta*? Em todas as línguas humanas existem variedades, e a variedade alta é aquela que tem mais prestígio social entre os usuários de uma dada língua. Geralmente é o que denominamos de variedade padrão¹⁵.

E por que toda essa discussão sobre variedades, diglossia são importantes nos estudos sobre bilingüismo? Por que você verá que nenhum contexto escolar, por exemplo, é uniforme lingüístico e/ou culturalmente. Além disso, você, como futuro professor de línguas, terá que saber como lidar com as diferenças lingüísticas trazidas pelos alunos na sala de aula. Vejamos, por exemplo, o que acontece com as variedades lingüísticas orais diferentes, que alguns alunos ouvintes de zonas rurais trazem para a sala de aula quando vão aprender o português padrão (cf. Bortoni, 1984; 1988). Observe a cena transcrita:

¹⁵ De acordo com Dittmar (1976: 10) refere-se “aquela variedade da comunidade de fala que é legitimada e institucionalizada como método supra-regional de comunicação, resultante de várias circunstâncias sócio-políticas e distribuição de poder no processo sócio-histórico”.

Aluno: Fessora, nós vamu fazê os exercício de português agora?

Professora: Vamos sim! Quando vocês aprenderem a falar português, nós faremos!

Interações deste tipo são muito recorrentes nas salas de aula. No exemplo acima, o aluno está fazendo uso, na sua fala, da variedade que se sente mais à vontade para se expressar, e a professora o expõe a uma condição de “ignorância” ao dizer que ele não sabe falar português, ou seja, a professora se refere à norma culta do português. O estudo de Bortoni (1984, 1988) ilumina bem a questão, pois a sociolinguísta faz um levantamento bem detalhado, focalizando usuários das variedades desprestigiadas dentro de um *continuum*¹⁶ lingüístico: de um lado a língua padrão e de outro as variedades usadas nas comunidades mais isoladas geograficamente. Mas o que devemos ficar atentos nesta discussão? Em primeiro lugar, é a constatação apontada pela pesquisadora Bortoni (*op. cit.*) nas suas investigações em que tais alunos demonstram dificuldades de aprendizagem quando inseridos em um contexto de sala de aula onde o(a) professor(a) recrimina os *vários falares, as várias línguas*. Essa dificuldade de aprendizagem se deve a uma distância/diferença entre a língua que eles (os alunos) trazem de casa e a língua com a qual se deparam na escola (língua padrão), porque as variedades lingüísticas dos alunos são vistas como “línguas não convencionais”, como “línguas corrompidas”. Daí que o entendimento dos fenômenos lingüísticos no ambiente escolar está imbricado com questões educacionais, se não queremos que diferenças lingüísticas e/ou estilos de comunicação entre professor e alunos sirvam de empecilhos para a compreensão mútua.

Além das desvantagens mencionadas, há também conseqüências do ponto de vista psicológico e sociológico para o aluno: “baixa auto-estima lingüística” (Bagno, 2003), insegurança quanto à possibilidade de ser bem sucedido, aversão ao contexto escolar, ao professor, ao aprendizado e à relação com a língua alvo, por exemplo. Afinal, o valor e o prestígio atribuídos as variedades de uma dada língua é sempre em detrimento da variedade normatizada, legitimada¹⁷ e institucionalizada¹⁸ por

¹⁶ 1. Seqüência ordenada ininterrupta; 2. Fenômeno em que se localiza uma característica fundamental comum, em detrimento de uma sucessão de pequenas alterações em seqüência.

¹⁷ Reconhecida como verdadeira, autêntica.

todos, portanto, vista como “a língua correta”. A falta de uma pedagogia culturalmente [e acrescentaria lingüisticamente] sensível (Erickson, 1987) ao lidar com as diversidades pode e, de fato, leva os alunos ao fracasso escolar. Ainda na mesma linha de raciocínio Cook-Gumperz (1987: 22) enfatiza:

A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado ao que a professora lhes apresenta. A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece.

Em caso de situações e/ou contextos bilíngües, portanto, há que se considerar o que nos diz Cavalcanti (1999b: 388) ao afirmar que todos “são também de alguma forma bidialetais, pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade do português convencionalizada como padrão”. Você conseguiria fazer um paralelo com a afirmação de Cavalcanti (1999b) a partir das suas experiências com a LIBRAS e o português em sala de aula e/ou em outros espaços sociais? Em que sentido Cook-Gumperz quer nos sensibilizar na citação descrita acima? Faça suas anotações depois de assistir e/ou ler esta unidade, pois retomaremos este ponto na nossa videoconferência e também no fórum de discussões...

6.1 A expansão do conceito de bilingüismo

Vimos que o conceito de diglossia foi desenvolvido e explicado em termos de identificar as funções das variedades: a *alta* era empregada para fins acadêmicos, religiosos, burocráticos enquanto que a variedade *baixa* em situações mais informais, como entre amigos, familiares, por exemplo. A própria nomenclatura *alta* e *baixa* já imprime valores de maior ou menor grau de prestígio lingüístico, não é mesmo?

¹⁸ Neste contexto, a língua se torna institucionalizada pela elaboração de gramáticas e dicionários, por exemplo.

Entretanto, o que era predominantemente aceito nos anos 70 e 80 durante os estudos sobre bilingüismo no campo da sociolingüística já não se enquadrava para explicar outros fenômenos que estavam presentes nos contextos multilíngües – estamos adentrando então em um segundo e importante momento, isto é, na segunda vertente sobre tais discussões. Fishman enxergou a limitação e propôs uma expansão conceitual, pois a distinção binária *variedade alta/variedade baixa* apagava a situação onde três ou mais línguas faziam parte de um repertório de uma dada comunidade de fala, impedindo de se enxergar os diferentes graus nas relações entre diversas línguas. E por que o conceito era limitado? Especialmente porque a visão compartilhada sobre o que se entendia por comunidades estava pautada em agrupamentos uniformes que compartilhariam valores lingüísticos e culturais comuns onde haveria uma relação harmônica nos fenômenos de contato lingüístico. Nela, as ações são vistas como previsíveis e os sujeitos estabeleceriam uma relação estável e sem conflitos nos usos das variedades.

Houve na Europa um movimento imigratório e trabalhadores estavam sendo absorvidos pelo mercado econômico pelos países mais desenvolvidos. A partir dessa nova configuração social, os pesquisadores começam a repensar o conceito de diglossia a partir de uma perspectiva de conflito, cuja tradição de pesquisa é hoje denominada como “**Sociolingüística de Periferia**”. As investigações nessa linha começaram com o catalão (Espanha) e o ocitano (França) e foram feitas por pesquisadores nativos dessas línguas. (Martin-Jones, s.d; Hamel & Sierra, 1983). Mas, qual é, pois, o estatuto desse conflito?

Os sociolingüistas que se inscrevem nessa vertente vêem o conflito como parte inerente e constitutivo da dinâmica social, e seus interesses de pesquisa não recaem apenas em descrever as diferentes funções entre as línguas (como fazia Ferguson), mas também em explicar **como e por que** as línguas se tornam socialmente diferenciadas. Neste sentido, a relação entre as línguas será necessariamente, como nos aponta Maher (1997: 21), “uma relação de conflito não estável e assimétrica entre a língua dominante e a dominada”. Por isso a ênfase ao se estudar sobre o fenômeno da diglossia deveria levar em conta, fundamentalmente, as relações sociais de desigualdade, o que nos direciona o olhar para a história social das comunidades de falantes de línguas minoritárias. Maher (1997) argumenta que a re-

definição do conceito propiciou um deslocamento do fenômeno das línguas em contato para uma visão que concebe “o conflito como parte constitutiva da dinâmica social”, não havendo, portanto, uma diferenciação neutra entre os usos de línguas em contato que possam ser explicadas apenas pelas diversas funções a que se achem relacionadas, pois “o que está em jogo é que a cada função corresponde uma valoração social diferenciada”.

6.2 A contribuição da Sociolingüística Interacional

Até aqui vimos que a primeira vertente para entender o fenômeno do bilingüismo era funcionalista e estruturalista, a segunda pensada em termos de conflito, denominada naqueles estudos que se inscrevem na área “Sociolingüística de Periferia”. John Gumperz, pesquisador norte-americano, traz para o debate a contribuição das ciências sociais e da antropologia, nos direcionando para uma terceira vertente de pesquisa sobre o bilingüismo – a Sociolingüística Interacional. Nessa linha, o autor define que

os indivíduos na comunidade bilíngüe estão ativamente contribuindo para a definição e redefinição do valor simbólico das línguas dentro do repertório da comunidade no contexto das conversas interacionais (Gumperz, 1972, 1982 apud Martin-Jones, s.d: 4)

Martin-Jones (s/d) enfatiza que dentro dessa abordagem há uma preocupação em se pensar a dimensão simbólica das relações de poder e as diferentes formas de produção cultural entre grupos minoritários. Então, não se pode conceber, nessa perspectiva, o contato entre línguas descolado das condições sociais e históricas do bilingüismo de minoria, pois padrões variados de uso lingüístico dentro de comunidades minoritárias devem ou podem estar relacionados com modos de responder a relações sociais de desigualdade, dominação e opressão real ou simbólica.

Não é bastante apropriada essa discussão ao pensarmos, por exemplo, o valor atribuído à língua majoritária oral e o valor à língua minoritária dos surdos? Como os movimentos surdos têm contribuído para “redefinir o valor simbólico” da LS? Que ações contribuem para essa afirmação lingüística? De que formas, você, futuro

professor de LIBRAS, pode(rá) contribuir tendo em vista esse novo momento histórico, em que algumas reivindicações têm sido conquistadas?

Durante a nossa construção de conhecimento teórico buscamos você para algumas paradas de reflexões, provocamos o diálogo (autor-leitor) nos questionamentos trazidos, e estes por sua vez se desdobram como temática nos fóruns de discussão. Nesse caminhar, já introduzimos e estabelecemos algumas relações sobre e entre as línguas orais e de sinais pensadas em situações bilíngües, diglósicas e também bidialetais. Dispomos, portanto, de algumas elaborações e compreensões conceituais. Mas, e na comunidade surda? O que dizer sobre o bilingüismo nessa comunidade? Este é assunto para a próxima unidade...

UNIDADE 7. O BILINGÜISMO NA COMUNIDADE SURDA

O objetivo da última unidade da disciplina de LA é discutir pontualmente algumas das questões relacionadas ao bilingüismo no contexto da surdez. Enfatizamos que uma perspectiva bi/multilíngüe deve reconhecer e valorizar todas as variedades, independente do seu prestígio e status lingüístico. Para finalizar, veremos o entendimento de alguns autores da área sobre o que é ser bilíngüe.

Atualmente, na área da surdez, a questão sobre bilingüismo é ainda um tópico em discussão, mas pode-se afirmar que os surdos são indivíduos bi/multilíngües e interculturais, uma vez que eles estão inseridos em um contexto majoritário ouvinte. A situação bilíngüe se configura no uso da língua de sinais (LS) como língua natural e materna (LM) – entendendo-se aqui LM como a língua de socialização do meio familiar, (Grosjean, 1982; Romaine, 1995) – e na inserção em um mundo ouvinte, no qual tem contato com a cultura e a língua majoritária – geralmente via modalidade escrita (Grosjean, 1996). Além disso, o bilingüismo dos surdos pode também envolver o uso de outras línguas de sinais, outras línguas orais, e outras formas comunicativas que não o português (Gesser, 2006). Todavia, se compararmos à situação de grupos lingüísticos de línguas orais, a situação do grupo minoritário surdo revela-se mais complexa e emoldurada por aspectos específicos.

Até recentemente os surdos não eram reconhecidos como bilíngües e este *status* lhes era negado exatamente por serem continuamente vistos como “deficientes” e, portanto, como pessoas estigmatizadas pela anormalidade: expressam-se em uma língua que não é reconhecida como língua (a língua de sinais) e em um português (escrito e oral) que não atinge as expectativas impostas e desejadas por uma maioria ouvinte (Gesser, 2006). Grosjean (1992: 313) enfatiza que ao contrário de algumas minorias lingüísticas, os surdos – dado à sua condição audiológica – não podem optar pelo uso exclusivo da língua majoritária oral (como podem fazer, por exemplo, as novas gerações de grupos indígenas). Eles, diz Grosjean, permanecerão bilíngües para sempre. Mas o que dizer, por exemplo, sobre aqueles surdos que não se identificam com a LS e optam exclusivamente pela oralização?

Ainda que se fale de bilingüismo surdo e de um reconhecimento desses indivíduos surdos como bilíngües (ao fazerem usos de pelo menos duas línguas), não há uma

visibilidade sobre as tantas outras variedades da “LIBRAS” (ver Gesser, 2006). Pensemos em uma perspectiva de multilingüismo. Você certamente já ouviu opiniões sobre o que será apontado a seguir, e há ainda muito preconceito e crenças em torno destas questões. Por isto, após esta leitura, reflita em sua casa, individualmente e faça anotações se achar pertinente, pois elas precisam ser refletidas e debatidas criticamente, partindo do conhecimento teórico apresentado até aqui. No nosso último encontro presencial, faremos um debate/seminário coordenado pelo tutor do seu pólo.

- Você já parou para pensar como a língua de sinais caseira/familiar é vista dentro da comunidade? Ela é valorizada ou não? Por que isto ocorre?
- Você já refletiu sobre os valores sociais atribuídos à variedade carioca, gaúcha, catarinense, paulista, paranaense (entre outras)? Há distinção de *status* entre uma e outra em sua opinião? Pense em exemplos.
- Você acha que a mistura entre língua de sinais e português causa desconforto aos surdos e/ou aos ouvintes?
- Por que a comunicação simultânea, mesmo sendo muito rejeitada pelos usuários de LS, é ainda tão utilizada nas interações entre surdos e ouvintes? Ou ainda o português sinalizado e tantas outras formas comunicativas que surgem na interação surdo/surdo e surdo/ouvinte?

Como afirmamos, essas questões são importantes e estarão presentes na sala de aula de LIBRAS. Você já sabe como se posiciona sobre elas? Recomendamos a leitura complementar das páginas 48 até 65 da tese: Gesser, Audrei. (2006). “*Um olho no professor surdo e outro na caneta*”. Ouvintes aprendendo a LIBRAS. Campinas: Unicamp. Disponível no site <http://libdigi.unicamp.br/document>. Você verá um fórum direcionado para discutirmos estas questões separadamente, além da proposta de debate no encontro presencial com o tutor.

7.1 O sujeito bilíngüe

Afinal o que propomos sobre o entendimento do sujeito bilíngüe? Em tópicos baseados nas obras, por exemplo, de Romaine (1989, 1995), Grosjean (1992, 1996) e Cavalcanti (1999b) poderíamos sintetizar da seguinte forma:

- Ser bilíngüe não significa a soma de dois monolíngües perfeitos – esse conceito já está comprovado que é uma idealização;
- Ser bilíngüe não significa ser aquele que domina apenas duas línguas de prestígio;
- Os indivíduos bilíngües não têm que apresentar um domínio e/ou controle das duas línguas semelhante ao de um nativo – o bilíngüe não faz uso equilibrado e ideal das línguas (essa visão foi defendida por Bloomfield em 1933 ao afirmar que o bilíngüe deverá ter “um controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo”);
- A escolha e/ou uso de uma língua sobre a outra irá depender de vários fatores: desativação de uma língua em função do interlocutor em questão, a função da interação, adaptação à situação, ao tópico, contexto etc.;
- A escolha de uma língua sobre outra pelo indivíduo bilíngüe é também influenciada por fatores como necessidade de reafirmação de identidade étnica ou social, gênero discursivo ou estado emocional no momento da interação comunicativa, e todas essas variáveis podem tornar o bilíngüe melhor numa língua do que na outra;
- Não há previsibilidade de desempenho em qualquer caso particular de contato lingüístico;
- A mistura de línguas nos falares de indivíduos bilíngües não se dá ao acaso e serve a importantes funções nas comunidades que as usam. Cabe destacar, todavia, que misturas de línguas sempre sofrem estigmas em todos os contextos (pensemos na discussão apontada acima sobre as outras várias formas comunicativas entre surdo-surdo e surdo-ouvinte, por exemplo);
- O universo de produção discursiva dos bilíngües está referenciado em ambas as línguas tanto no que diz respeito às funções exercidas por cada língua quanto ao seu repertório;
- Em termos de seu comportamento, é correto afirmar que o bilíngüe tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade lingüística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas.

Com base em uma visão sócio-funcional de bilingüismo podemos dizer que os sujeitos bilíngües adquirem e usam as línguas dependendo da finalidade, dos diversos contextos e de seus interlocutores, e o desempenho nas duas línguas é sempre variável. (Grosjean, 1982). Os bilíngües não deixam de ser bilíngües se “podem apenas ler e escrever uma de suas línguas, [ou se] têm reduzida fluência oral numa língua que usam apenas com um número limitado de pessoas, ou se podem apenas falar sobre um assunto particular em uma de suas línguas” (Grosjean, 1992: 308).

UNIDADE 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos – na disciplina *Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua* – dialogar, refletir e questionar posições, significados e conceitos teóricos discutidos na LA nos diversos contextos interacionais de uso de linguagem, especialmente àqueles da sua realidade de atuação profissional. O nosso objetivo foi lhes fornecer subsídios, informações e conceitos para que você comece a compreender melhor o papel do professor de língua na educação escolar e algumas das questões que compõem os cenários de sala de aula (linguagem, letramento, interação e situações bi/multilíngües e multiculturais). Procuramos explicitar no texto que ensinar e aprender uma língua são tarefas atravessadas por questões sócio-discursivas, político-ideológicas, metodológicas e culturais, tratando-se de um processo dependente de outras influências sociais. Assim, nosso ponto de vista é que a área de Ensino de Línguas, articulada na LA, passe também a ser teorizada a partir de perspectivas da cultura surda e dos contextos de língua de sinais.

Na *unidade 1*, conhecemos os percursos de constituição da Lingüística Aplicada (LA) no Brasil enquanto área teórica e inter/multidisciplinar e pontuamos a necessidade de se desvincular tanto a relação unidirecional com a Lingüística bem como a noção da área como campo de aplicação de teorias. Ao discutirmos sobre o ensino de línguas, na *unidade 2*, fomos levados a fazer algumas reflexões sobre o que é linguagem, sobre qual é o seu papel na constituição do sujeito e do conhecimento. Para tanto, utilizamos o conceito a partir dos pressupostos de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin que defendem a visão de um sujeito interativo, social e participe na construção de conhecimento sendo a linguagem, portanto, reflexo das relações sociais. Na seqüência – *unidade 3* – discutimos a importância de se desenvolver a prática do professor-pesquisador, isto é, do professor em formação construir conhecimentos voltados a uma postura orientada a praticar o exercício da reflexão acerca do próprio ensino que ministra. A *unidade 4* trata da importância de concebermos o indivíduo como ser sociocultural, interativo e que se constitui nas relações sociais. Isto significa que o papel do professor (e, conseqüentemente, a relação professor-aluno) refere-se a uma relação social determinada e constituída por um grupo social que interage em um espaço social (sala de aula, escola) instituído pela cultura e por valores da sociedade envolvente. Pensamos, nesta

unidade, um pouco sobre a cultura de sala de aula, o discurso pedagógico, e as posturas do professor e suas práticas de ensino. O estudo sobre os contextos bi/multilíngües foi tema da *unidade 5*. Nela, iniciamos a discussão sobre a diversidade lingüística nas escolas e na sociedade brasileira, cujo objetivo foi o de desconstruir o mito do monolíngüismo, insistentemente perpetuado nas salas de aula em prol da homogeneização, e, neste sentido promover a visão de valorizar e encorajar a pluralidade lingüística e cultural na vida educacional brasileira. Vários são os contextos bi/multilíngües, de minorias lingüísticas, que podem ser identificados no Brasil, e pensar esta realidade é de suma importância para a sua formação, pois é a realidade em que você, futuro professor de línguas, atuará. Também fizemos um breve histórico (*unidade 6*) sobre as teorizações e vertentes em torno do fenômeno do bilingüismo, e destacamos o bilingüismo social como interesse de investigação a partir das influências das escolas estruturalistas e funcionalistas, o bilingüismo pensado em uma perspectiva de conflito articulado na tradição denominada “Sociolingüística de Periferia”, e o bilingüismo pensado na abordagem de pesquisas da Sociolingüística Interacional. Conceitos correlatos foram abordados (diglossia, variedade alta, variedade baixa) e serão aprofundados na disciplina de Sociolingüística. Encerramos a disciplina com a *unidade 7*, que discute questões relacionadas ao bilingüismo no contexto da surdez. Enfatizamos que uma perspectiva bi/multilíngüe deve reconhecer e valorizar todas as variedades, independente do seu prestígio e status lingüístico.

Referências bibliográficas

- Bagno, M. (1999). Preconceito lingüístico. São Paulo: Edições Loyola.
- Bagno, M. (2003). A norma oculta – Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (1987). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2004). Marxismo e Filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- Bohn, H. (2002). Cultura de Sala de Aula e Discurso Pedagógico. In H. Bohn, & O. Souza (Orgs.), Faces do saber: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular.
- Bortoni, S. M. (1984). Problemas de comunicação interdialetoal. Revista Tempo Brasileiro, 79, 9-32.
- Bortoni, S. M. (1988). Situações dialógicas assimétricas: Implicações para o ensino. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 12, 39-60.
- Bronckart, J. P. (1985). Teorías del lenguaje. Barcelona: Ed. Herder.
- Cavalcanti (1999a). Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In J. C. P. Almeida Filho (Org.), O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes.
- Cavalcanti, M. C. (1999b). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. Revista DELTA, 15, Número Especial, 385-418.
- Cavalcanti, M. C., & Moita Lopes, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 17, 133-144.
- Celani, M. A. (1998). Transdisciplinaridadena Lingüística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras.
- Cook-Gumperz, J. (1987). Toward a sociolinguistics of education. University of California, Bekerley (mimeo).
- Coracini, M. J. (2003). Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In M. J. Coracini (Org.), Identidade e Discurso. Unicamp: Argos.
- Coracini, M. J. (2007). A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. São Paulo: Mercado de Letras.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. Anthropology & Education Quarterly, 12, 335-356.
- Gesser, A. (2006). *“Um olho no professor surdo e outro na caneta”*. Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp.
- Gesueli, Z. M. (2006). Linguagem e Identidade: A surdez em questão. Educação e Sociedade, 27(94), 277-292.

Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1992). The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. Sign Language Studies, 77, 307-320.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Ed.), Cultural diversity and language diversity and the deaf experience (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Hamel, R. E., & Sierra, M. T. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. Boletim de Antropología Americana, 8, 89-110.

Kleiman, A. B. (1998). O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs), Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras.

Leffa, V. J. (2005). O professor de língua estrangeira: do corpo mole ao corpo dócil. In M. Freire *et alii* (Orgs.), Lingüística Aplicada e contemporaneidade. São Paulo: ALAB/Pontes Editores.

Maher, T. M. (1997). O dizer do sujeito bilíngüe: Aportes da sociolingüística. Anais do Seminário - desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. Rio de Janeiro: INES.

Martin-Jones, M. (s.d). Bilingualism and lingusitic minorities. Working Paper 12. Centre for language and social life: Lancaster University.

Meurer, José L. (1997). Esboço de um modelo de produção de textos. In J. L. Meurer & D. Motta-Roth (Orgs.), Parâmetros de Textualização. Santa Maria: Editora da UFSM.

Penycook, A. (1998). A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In I. Signorini, & M. Cavalcanti (Orgs.), Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado da Letras.

Romaine, S. (1995). Bilingualism. Oxford: Blackwell.

Skliar, C. B. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 15-34). São Paulo: Summus.

Strogenski, P. R. Linguagem e Sujeito (acessado em 2006 <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/paulo.htm>)

Vygotski, L. S (1979). Pensamento e Linguagem. Lisboa: Antídoto.