

CAPÍTULO 5

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS POSSIBILIDADES TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Roberto Carlos Ribeiro Araújo

RESUMO

Este trabalho se dedica à reflexão sobre a variação linguística e seu papel no ensino-aprendizagem de línguas, e à proposição de uma prática transdisciplinar por meio de uma atividade sociocognitiva translíngua e/ou transcultural na sala de aula de língua portuguesa e de língua inglesa. A revisão da literatura se acerca a conceitos básicos como dialogismo, translinguismo, mestiçagem, língua em uso etc. A atividade prática baseia-se na análise – utilizando o cenário urbano, a ferramenta Google Imagens e as categorias de cruzamento linguístico de Assis-Peterson (2008) – de 12 criações lexicais e sintáticas que combinam marcas linguísticas da variante mineira (mineirês) do português brasileiro com marcas da língua inglesa, as quais são empregadas em nomes de estabelecimentos comerciais e produtos do Estado de Minas Gerais. A atividade se revela uma excelente oportunidade para abordar questões de variação linguística (inclusive estratificação interna ou regionalismos), de língua em uso e de ensino-aprendizagem de língua. Dois aspectos da atividade justificam a prática pedagógica proposta neste trabalho: a promoção de práticas transdisciplinares que pulverizam as barreiras entre práticas de ensino-aprendizagem de línguas (português-inglês, *e.g*) e a combinação de práticas na escola com atividades fora dela. Conclui-se deste trabalho que o diálogo entre línguas e culturas, observável no processo de mestiçagem entre o mineirês e o inglês, configura-se um caminho em direção à agência, à alteridade e à emancipação do usuário de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística. Transdisciplinaridade. Língua Em Uso. Ensino-Aprendizagem de Língua.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho consiste na reflexão sobre variação linguística e seu papel no ensino-aprendizagem de línguas, e na proposição de uma prática translíngua ou transcultural na sala de aula de língua portuguesa e de língua inglesa, buscando promover um espaço de integração entre essas salas e suas práticas disciplinares, com o cenário urbano e o ambiente virtual da internet, tendo em vista uma prática pedagógica mais coerente com a visão translíngua de língua. Para o trabalho conceitual de variação linguística ou translíngua, buscar-se-á apoio em uma breve revisão bibliográfica do tema e para o desenvolvimento da prática, adotar-se-á como material de estudo algumas criações lexicais e sintáticas constituídas da combinação de marcas linguísticas da variante mineira do português brasileiro com marcas da língua inglesa, as quais são empregadas em nomes de estabelecimentos comerciais e produtos do Estado de Minas Gerais. Entende-se que a visibilidade que esses nomes dão ao fenômeno do contato entre línguas representa uma excelente oportunidade de abordar questões de variação linguística, de língua em uso, e de ensino-aprendizagem de língua.

2. LÍNGUA EM USO, DIALOGISMO, HETEROGLOSSIA E TRANSLINGUISMO

Acerca do debate das conceitualizações de língua no contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, Dufva *et al.* (2011) postulam que essas conceitualizações têm sido frequentemente monológicas e defendem o “multilinguismo” como pressuposto ausente na descrição da língua e, também, como um ponto inicial nas discussões sobre ensino-aprendizagem de língua, levando em consideração a filosofia dialógica da língua do Círculo de Bakhtin e os trabalhos recentes dentro da linguística aplicada crítica, sociolinguística e educação linguística. As autoras comentam que Mihail Bakhtin via sua filosofia do diálogo como uma alternativa às visões monológicas e racionalistas que separavam a língua do uso da língua, descrevendo-a como um sistema unitário abstrato de regras e itens formalmente representados. No sentido oposto, o ponto de partida do dialogismo é, segundo as autoras, pensar a língua em termos de seu uso concreto na situação atual, a partir do pressuposto de que ela é essencialmente heteroglóssica.

As autoras explicam que uma das coisas que a perspectiva dialógica destaca é a natureza mutável, variante da língua. Em inglês, heteroglossia é usada como expressão geral para diversidade linguística. Dizem que Bakhtin distinguia dois tipos de estratificação linguística. Por um lado, está a diversidade intralingual, em que se observa estratificação interna numa língua nacional, demonstrando posições ideológicas distintas, e a qual pode ser traduzida por heteroglossia. Por outro lado, está a pluralidade de línguas, em que a diversidade também pode ser vista como presença de várias línguas e dialetos na comunidade. A partir da observação da realidade atual de uso da língua, verifica-se que a maioria das comunidades linguísticas é agora – e possivelmente sempre foi – bilíngue ou multilíngue, mesmo no sentido mais tradicional das palavras. As autoras esclarecem que duas ou mais línguas são comumente usadas na maioria das comunidades, e que práticas envolvendo contato entre duas comunidades linguísticas não são excepcionais.

Dufva *et al.* (2011) acreditam que os limites entre línguas são constantemente apagados, ocorrendo muitos tipos de *translanguaging* no uso da língua da comunidade, nos contextos multiétnicos e, também, nos contextos de sala de aula. As autoras refletem que pôr ênfase na habilidade de lidar com usos situados tira o foco das línguas no sentido monológico e, em virtude disso, apaga o limite entre língua-mãe e outras línguas. Comentam que essa visão de aprendizagem parece indicar que se deveria pensar os resultados de aprendizagem em termos de processos de uso ou de conhecimento procedimental, e não em termos de conhecimento da língua. Dessa forma, aprender significaria fazer coisas com a língua de modo novo e em

contextos novos, em vez de simplesmente colocar coisas no “receptáculo da mente”, como o padrão monológico sugeriria (DUFVA *et al.*, 2011, p. 117).

Dufva *et al.* (2011) pensam que o aprender como fazer coisas com a língua deveria ser visto como objetivo importante da educação de língua estrangeira e que não somente a língua, mas também o ensino de língua devem ser percebidos como processo dinâmico. O que sugere que a dinamicidade caracteriza não somente o que alguém aprende – diferentes usos condicionados por contextos variados –, mas também como alguém aprende. As autoras comentam que a abordagem dialógica se assemelha às teorias modernas que pensam os aprendizes como agentes ativos que desenvolvem suas próprias habilidades ao participar em várias redes sociais e comunidades de prática.

Reconhecendo que são muitos os desafios decorrentes de uma abordagem funcional no ensino de línguas, Dufva *et al.* (2011) se questionam sobre a real possibilidade de ensinar língua estrangeira na sala de aula de forma funcional, a ponto de assemelhar-se ao uso da língua na vida real. Entre os vários questionamentos promovidos pelas autoras, destacam-se a importância de encontrar uma maneira de possibilitar aos estudantes uma exposição relevante ao uso heteroglóstico da língua, e de apoiar a agência dos aprendizes por meio de engajamento em processos de participação. Comentam que numa sala de aula funcional, a língua não é um objeto de ensino, mas, principalmente, um instrumento para fazer sentido.

Distinguindo a conceitualização dialógica e monológica da língua e sua importância para a aprendizagem linguística e pesquisa de ensino, Dufva *et al.* (2011) consideram que as abordagens monológicas são também monolíngues, no sentido de que destacam a autonomia de cada língua e as diferenças entre si. As autoras pontuam que o conceito de línguas nacionais dá origem a gramáticas e dicionários que tendem a justificar a visão de língua como um conjunto de entidades reificadas – as quais são vistas como objetos de aprendizagem –, sendo a língua representada de modo formal, descontextualizado e distanciado dos seus usos. Propõem que língua não é como um objeto ou um catálogo de itens, e que os aprendizes de língua não aprendem coleções de objetos. Entendem que a língua não é uma, mas várias, por isso se observa nas comunidades a onipresença de distintas variantes e línguas. Esse multilinguismo pode ser visto, então, como uma característica de insuficiência da própria língua e que, sendo os usuários da língua multilíngues a certo grau, jamais serão completamente competentes em uma língua que se mantém variando.

Dufva *et al.* (2011) sugerem que as teorias sobre língua importam muito. Elas influenciam como a educação linguística é organizada, como os materiais de ensino são

desenhados e como os professores falam sobre língua nas salas de aula, e, também, em como a proficiência dos aprendizes será avaliada. As autoras entendem que as conceituações de língua são significativas para os próprios aprendizes, quando essas podem trazer não somente empoderamento e descobertas, mas também ansiedade e marginalização. Reconhecem que a teoria está conectada diretamente com a práxis. Por isso, propõem-se a desconstruir as conceituações chamadas de monológicas, apresentando a dimensão dialógica como alternativa para uma melhor compreensão do que realmente significa aprender uma língua.

3. PARA UMA RECONCEITUAÇÃO DE LÍNGUA E APRENDIZAGEM

Diante da necessidade de repensar a base teórica de aprendizagem de língua devido às mudanças de contextos e de usos e, conseqüentemente, repensar as práticas pedagógicas de educação linguística, Dufva (2013) discute língua e aprendizagem como dois conceitos centrais da pesquisa de aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, e as potenciais conseqüências de como sua reconceitualização influenciaria práticas de educação linguística e pedagógica. A fim de superar a dicotomia tradicional entre descrições sociais e cognitivas, a autora entende que a aprendizagem de língua deve ser pensada como um processo sociocognitivo, uma atividade na qual o social e o cognitivo estão envolvidos e entrelaçados. Busca, então, evitar uma visão dicotômica entre o social e o cognitivo, adotando uma visão holística que busca ver a cognição não situada internamente, no cérebro dos aprendizes, mas sendo estendida à atividade externa no ambiente social e físico.

Com base em leituras com influência de visões vygotskyanas e neovygotskyanas, visões distribuídas sobre cognição, visões ecológicas e o dialogismo e neodialogismo do círculo bakhtiniano, Dufva (2013) comenta que a aprendizagem é uma atividade cognitiva distribuída, onde a noção individualista da aprendizagem é rejeitada, argumentando que a aprendizagem ocorre em colaboração e mediada por pessoas, diferentes instrumentos e artefatos do mundo social. Ressalta que o que é importante observar é que esse processo não é visto como transferência de informação de fora para dentro, e que a aprendizagem não é pensada como aquisição de formas abstratas, mas como recursos linguísticos sendo apropriados por pessoas participando em uma determinada atividade.

Enfocando as visões dialogicamente orientadas de língua e a noção bakhtiana de heteroglossia, Dufva (2013) considera que, para fazer frente à dinamicidade e relacionalidade da língua, a aprendizagem de língua deveria ser pensada como se apropriando de diferentes práticas situadas ou *languageing* heteroglóssica. Comenta que ver a aprendizagem como processo sociocognitivo ou distribuído rejeita a interpretação cartesiana em que o cognitivo se

refere a ações internas e o social, a ações externas. Acredita que essa visão desafia tanto o cognitivismo dos primeiros estudos de aquisição de segunda língua (SLA) – influenciado pelo pensamento chomskyano e a filosofia racionalista – quanto os argumentos contemporâneos socialmente embasados que deixam de dar atenção ao indivíduo e seu cognitivismo. Assim, a autora pretende mostrar que ambos os aspectos (social e cognitivo) podem ser incluídos para formar um ponto de vista holístico de aprendizagem.

Dufva (2013) comenta que o próprio Vygotsky, indicando que se necessitava estudar a história e o desenvolvimento dos fenômenos cognitivos a fim de compreendê-los, pretendia mostrar que a mente humana é social em sua origem e que as mais altas faculdades cognitivas do intelecto, do raciocínio e da aprendizagem são essencialmente coletivas. Explica que o mundo social, com seus artefatos, instrumentos e padrões de ação social, que tem se desenvolvido através do tempo como esforço coletivo da raça humana, é o ambiente natural de cada recém-nascido e, respectivamente, cada criança desenvolve seu intelecto e raciocínio em atividade social e colaborativa. Por essa razão, diz que o mundo social não pode realmente ser descrito como externo, pois é também mundo cognitivo ou espaço de trabalho cognitivo, no qual o indivíduo nasce e segue atuando.

Dufva (2013) enxerga a importância da presença das outras pessoas na noção de aprendizagem de Vygotsky – noção em que os aprendizes têm uma zona proximal do desenvolvimento em que prosseguem, apoiados por outros, como pais, professores e colegas. Como nem Vygotsky, nem a pesquisa contemporânea, que compartilham essa perspectiva, admitem uma separação cartesiana entre mente e atividade, a autora esclarece que não há espaço para se falar em dar *input* aos aprendizes, mas, ao contrário, há espaço para falar sobre “compartilhar” recursos com eles. Explica que é o que tem se revelado em estudos sobre conversação entre falantes nativos e não nativos, em que os falantes nativos podem compartilhar seus recursos linguísticos com não nativos no espaço do trabalho cognitivo conjunto que é criado na fala.

4. PARA UMA PEDAGOGIA LINGUÍSTICA

Com intuito de desenvolver educação linguística nos contextos institucionais, Dufva (2013) aponta para a necessidade de reconsiderar muitas das metáforas fundamentais e, também, muitas das práticas. Considera que os modos de falar têm poder. Por isso, recomenda deixar de usar metáforas, tais como “aprender” como “internalização” e “língua” como “gramática e léxico”, e passar a usar palavras que veem a aprendizagem como “atividade”, “feitura” e “participação”, e a língua como “práticas”. A autora acredita que essa mudança no

modo de falar dá aos aprendizes diferentes expectativas. Somando-se a isso, os aprendizes necessitam estar envolvidos em atividades práticas, fazendo coisas na língua, por meio da língua e com a língua. Entende que isso pode ser feito em qualquer sala de aula e afirma que a pedagogia de língua deveria dar mais atenção a como combinar práticas na escola com atividades fora da escola.

Dufva (2013) reconhece que a reconsideração das conceituações de língua e aprendizagem tem implicações nas práticas pedagógicas e de ensino. Considera apropriado estabelecer uma conexão firme entre teoria e práxis a fim desenvolver ambas, e atribui a um dos objetivos dos linguistas aplicados (críticos) desenvolvimentos teóricos realmente informados pelas circunstâncias sociais e práticas existentes. Acredita que, com a ampliação da agência dos aprendizes, as pedagogias deveriam estimular aspectos que encorajam a participação e, para isso, percepção e ação necessitam ser abordadas, diante da necessidade da ampliação da habilidade de observar e refletir diferentes aspectos tanto da língua quanto da aprendizagem, e das habilidades de ação e participação.

Dufva (2013) apresenta a seguir alguns aspectos que poderiam ser destacados nas pedagogias contemporâneas e que funcionam como dicas para os envolvidos no tema.

Preste atenção nas oportunidades de aprendizagem. Os aprendizes deveriam observar os recursos linguísticos à sua volta e aprender a refletir sobre diferentes questões que são linguísticas, interativas ou culturais por natureza. Assim, a consciência da linguagem é tão social quanto um fenômeno cognitivo, devendo-se encorajar os aprendizes a refletir sobre seu desenvolvimento no contexto, e devendo-se ter em mente que as crenças dos aprendizes podem atuar como instrumentos para mais ação ou contra a aprendizagem (ALANEN, 2003 *apud* DUFVA, 2013), muitas vezes fazendo-os enxergar a si mesmos como aprendizes sem futuro e as habilidades da língua, como sem utilidade (KALAJA, 2011 *apud* DUFVA, 2013). Frequentemente os aprendizes se esquecem das oportunidades de aprendizagem por estar confundidos pelas noções convencionais de língua e aprendizagem.

Expandir seus ambientes de aprendizagem. É um equívoco pensar que aprendizagem de línguas ocorre na escola e/ou é processo conduzido por um professor (ARO, 2009 *apud* DUFVA, 2013). Novas direções demonstram que a aprendizagem não ocorre apenas na escola e que podem ser mesclados e combinados contextos formais e informais e modos de aprendizagem. Por isso, os aprendizes deveriam compreender que eles também podem remediar o problema trazendo conhecimentos e habilidades adquiridos em outros contextos e condições.

Torne-se um detetive da língua. Muitos aprendizes precisam de tarefas que ativem sua percepção e os façam detectar recursos linguísticos e oportunidades para aprender em diferentes situações, não apenas nos contextos institucionais, mas também nos contextos cara a cara e virtuais. Os aprendizes podem se tornar verdadeiros Sherlock Holmes da língua, com suas habilidades de raciocínio dedutivo e inteligência aguda, em atividades que convidam os estudantes a comparar, dissecar, encontrar padrões e regularidades, ao mesmo tempo observando irregularidades e anormalidades, sempre em direção à elevada consciência da língua (VAN LIER, 1995 *apud* DUFVA, 2013).

Torne-se um antropólogo. Aprendizes podem ser treinados como antropólogos, ao enviá-los a fazer trabalho de campo em contextos virtuais ou não virtuais, a fazer observações de comportamentos culturais e normas implícitas, a tomar notas ou escrever diários. Em tarefas desse tipo, os aprendizes trabalham em situações específicas e tipos específicos de *linguaging*, sempre atados ao contexto, e observando o uso da língua e sua diversidade e variação.

Torne-se um participante. A partir da observação, o aprendiz precisa tornar-se participante ativo em vários contextos e modalidades. Como meios de encorajar agência, participação e diálogo, indicam-se tarefas colaborativas, trabalho de grupo, colaboração aberta distribuída, mídia social e, também, a simples conversa. Os novos avanços em linguística e ciência cognitiva, que objetivam desfazer a visão individualista de aprendizagem, também são unânimes em sua visão de interatividade e colaboração, sendo uma força considerável em muitos tipos diferentes de tarefas.

Faça “linguaging”. Diante da inutilidade de apagar a conceituação de uma língua – afinal de contas, isso é como diferentes instituições educacionais a conceituam e a praticam –, pode ser útil encorajar os aprendizes no sentido de ver a língua como fazer, ação e atividade. Fazer é aprendizagem e *linguaging* podia simplesmente significar (pedagogicamente) fazer todos os tipos de coisas com a língua. Isso não se refere exclusivamente a atividades produtivas, como falar e escrever, mas também a atividades receptivas, como ler, escutar ou ver, as quais são ativas por natureza (NOE, 2004 *apud* DUFVA, 2013).

Faça “linguaging” multimodal. Ao dizer que o uso da língua em diferentes modalidades é importante, regressa-se às tradicionais quatro habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Essa visão se posiciona contra o ensino que dá primazia ao conhecimento formal descontextualizado. A visão heteroglóssica, contextual sugere – como também sugerem as observações sobre o uso contemporâneo da língua – que, não somente os diferentes usos de modalidade específica, mas também os multimodais deveriam estar no centro da instrução.

Faça metalinguagem. A visão anterior não exclui a gramática tradicional ou a aquisição de conhecimento teórico ou estrutural da língua. Ao contrário, a perspectiva lhes dá uma nova posição e imagina novos tipos de atividades. Por isso, é quase inevitável a necessidade de ver atividades metalinguísticas como parte dos currículos de língua. Nessas atividades, dever-se-ia destacar tarefas que estimulam a consciência de língua dos aprendizes e que desenvolvem suas habilidades de observação, reflexão e análise.

5. A NOÇÃO DE SIGNOS MESTIÇOS E O INGLÊS COMO ESTRATÉGIA DE *MARKETING*

Demonstra-se apropriado, para os fins de análise do *corpus* deste trabalho, abordar a noção de signos mestiços trazida por Assis-Peterson (2008), acompanhada das noções de transglossia e transculturalidade, as quais, de acordo com a autora, ajudam a enxergar nos signos examinados marcas de desterritorialização do inglês ao ser usado em contexto brasileiro por pessoas do comércio. Em sua pesquisa, a autora observou que os signos se mostravam mestiços, evidenciando processos lexicais e sintáticos que transitam entre o português e o inglês. A autora acredita que a marca transglóssica dos signos mestiços é marca transcultural que não é meramente deglutida, passando por um processo "oswaldianamente antropofágico" (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 334) de remastigação e lançamento em novas formas e sentidos.

Com relação ao uso do inglês, Assis-Peterson (2008) esclarece que se trata efetivamente de uma estratégia de *marketing* de valorização da mercadoria. A autora, ao entrevistar pessoas que deram nome em inglês para seus estabelecimentos comerciais, revela que os entrevistados usavam o inglês devido ao desejo de associar o seu produto, o seu estabelecimento social a algo diferente, de qualidade, com charme e sedução para consumidores jovens com maior poder aquisitivo. Assis-Peterson (2008) considera que não há problema com os anglicismos e que é possível conviver perfeitamente com eles, pois já fazem parte da paisagem brasileira, num espaço-tempo em que as fronteiras nacionais estão se dissolvendo. A autora entende que reconceituar os anglicismos como signos mestiços permite vê-los como expressão da liberdade e da astúcia do usuário de línguas, e não como ameaça à identidade dos falantes brasileiros. A pesquisadora reflete que não há nada mais apropriado à área do comércio, em tempos de globalização, e nada mais condizente com a inventividade dos falantes – em se tratando de linguagem e prática social –, do que a apropriação, manipulação, deformação, deturpação, transformação da língua inglesa em matéria bruta a ser reinventada pelo *design* na nomeação de casas comerciais e produtos, a fim de chamar a atenção do cliente em meio à competição do mercado.

6. PARA UMA PRÁTICA TRANSLÍNGUE NAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA INGLESA

6.1 Análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos

O *corpus* deste trabalho constitui-se de nomes de estabelecimentos comerciais e produtos do Estado de Minas Gerais. Todos os nomes (um total de 12) foram encontrados na internet, usando a ferramenta Google Imagens, no período de 16 a 31 de maio de 2018. A seleção desses nomes obedeceu ao seguinte critério: a) escolher nomes formados pela combinação de português (variante mineira ou mineirês) e inglês; b) no caso da variante da língua portuguesa, priorizar a análise das expressões “uai sô” e “uai”, por considerar que essas estão entre as mais representativas do mineirês. É importante mencionar que esses recortes observados na seleção do *corpus* e dos critérios de análise procuram delimitar o enfoque da análise devido ao tempo e espaço reduzido.

Para a análise linguística, adotam-se as categorias propostas por Assis-Peterson (2008, p. 331) para a organização dos tipos de cruzamento linguístico, no nível lexical e morfossintático. Devido às especificidades do *corpus* analisado, somente se empregará a categoria “léxico e ordem de palavras”. Tal categoria diz respeito à apropriação de traços da língua inglesa envolvendo léxico e ordem de palavras. A autora explica que há casos em que se observam combinações de sintagmas nominais espelhando a gramática da língua inglesa, em que o adjetivo ou nome, funcionando como atributo, precede o substantivo. Nesses casos, há combinações com termos em português e inglês, somente inglês e somente português. Na análise do *corpus*, constatou-se a ocorrência de casos em que há combinação de sintagmas nominais espelhando a gramática da língua inglesa, em que o adjetivo ou nome, funcionando como atributo, precede o substantivo, apresentando combinações de termos em português-inglês (grupo 1) e somente português (grupo 2). Registrou-se também um caso em que há combinação de sintagma nominal e verbal, constituindo uma oração (grupo 3); e a ocorrência de duas frases nominais (grupo 4). No Quadro 1, podem-se observar os nomes dos estabelecimentos comerciais e produtos devidamente dispostos de acordo com a categoria “léxico e ordem de palavras” e suas subcategorias.

Quadro 1: Categorização linguística dos fenômenos translíngues ou translóssicos identificados nos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos.

<i>Caso</i>	<i>Grupo</i>	<i>Estabelecimento ou produto, local e endereço eletrônico</i>	<i>Nome do estabelecimento ou produto</i>
Léxico e ordem de palavras	1	Empresa de serviço de <i>design</i> em Ribeirão das Neves-MG http://www.uaisodesign.com.br/portfolio/identidade-visual-uai-so-design-marketing-digital/	Uai Sô Design e Marketing Digital
		Loja de jogos e acessórios em Divinópolis-MG https://www.facebook.com/uaignerjogoseacessorios	Uai Gamer
		Empresa de viagens em Tiradentes-MG https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g737098-d4053323-r465424583-Uai_Trip_Original_Trip-Tiradentes_State_of_Minas_Gerais.html	Uai Trip
		Centro comercial em Belo Horizonte-MG http://www.uaishopping.com.br/site/	Uai Shopping
		Bar, restaurante, lanchonete, creperia em São Sebastião, Brumadinho-MG http://guiadaestradaeal.com.br/empresa/uai-so-crepe-bar/	Uai Sô Crepe Bar
		Blog de música mineira http://uaisomusic.blogspot.com/	Uai Sô Music
		Estacionamento privado em Belo Horizonte http://www.mercadomineiro.com.br/index.php?m=empresa&id=1900&empresa=Uai+Park+Estacionamentos+-+Carmo%2FSion	Uai Park Estacionamento – Carmo/Sion
		Loja de açaí na Av. Santa Cruz, Centro Machado-MG https://www.uairango.com/mg/uai-so-acai	Uai-Sô Açaí
		Lanchonete, cafeteria em Paracatu-MG < http://www.localja.com.br/anuncios/lanchonetes-132/cafes-cafeaterias-1147/uai-so-pao-de-queijo-69955 >	Uai Sô! Pão de Queijo
		3	Equipe de aerodesing Belo Horizonte https://d.facebook.com/uaisoflyaerodesign/?__tn__=CH-R
4	Empresa de comida culinária regional https://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/121822514/uai-in-box-nao-deve-imitar-rede-de-comida-chinesa	Uai in Box	
	Cerveja artesanal em Belo Horizonte http://www.bairrojardimcanada.com.br/cerveja-uai-so-serious-da-verace-e-premiada/	Uai Sô Serious	

Fonte: Adaptado de Assis-Peterson (2008).

7. ALGUMAS OBSERVAÇÕES, REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA

Acredita-se que o incentivo à observação e análise dos nomes dos estabelecimentos comerciais e produtos, tanto no cenário urbano quanto na internet, corresponde a uma prática de estudo linguístico que reforça a agência dos aprendizes, ao expandir os espaços de contato com questões de língua e, conseqüentemente, ao permitir-lhes momentos e espaços mais variados de observação e reflexão sobre fenômenos da linguagem e aprendizagem. Entende-se que dar ao aluno papel participativo na aprendizagem de línguas é primordial, de acordo com visões dialógicas de ensino-aprendizagem de língua. Por isso, incentivar o Sherlock Holmes que há nos alunos é fundamental. A prática de observação e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos possibilita aos alunos desenvolver suas habilidades de análise lexical e sintática, sendo possível descrever padrões de regularidade sintática do português e do inglês (posição de substantivo e adjetivo) e semelhanças em termos de sonoridade entre palavras etc. A fim de explorar ao máximo a atividade proposta, poder-se-ia convidar o aluno a produzir exemplos de criações linguísticas com as regularidades ou irregularidades linguísticas observadas, sempre pensando em fazer o aluno-detetive trilhar o caminho em direção à elevada consciência das línguas.

Observa-se oportunamente que esses movimentos linguísticos e culturais parecem motivados por interesses comerciais e econômicos. O que explica que tais produções linguísticas analisadas se encontrem no cenário comercial urbano e virtual. Sem dúvida, propor a atividade de registro e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos, em que se veem pontos de contato entre línguas (mineirês e inglês), corresponde a uma forma de fazer o aluno reconhecer espaços fora da sala de aula como espaços legítimos de observação, de discussão e de aprendizagem de língua. Possibilitam não somente falar de língua, mas também de aprendizagem de língua, a fim de conscientizar o aluno de que é possível aprender língua fora da sala de aula e sem um professor – esclarecer-lhe que essa aprendizagem deve ser personalizada. O ganho que se tem com essa atividade de registro e análise dos nomes de comércio e produtos compreende o rompimento das barreiras entre as salas de aulas e dos muros das escolas na aprendizagem de línguas, e o entendimento de que esse movimento de ruptura acompanha a visão teórica, metodológica e prática multidisciplinar e transcultural.

A atividade proposta se mostra muito interessante ao possibilitar a abordagem conjunta de questões de fala e escrita no ensino de línguas. O fato de que ao aluno seja dada a oportunidade de observar a variante mineira do português brasileiro proporciona inteirar-se de

um aspecto da língua (a fala) que não é explorado como se deveria, devido ao que se poderia chamar de certa hegemonia da produção escrita nos espaços acadêmicos – menos explorada ainda se se trata de uma variante oral da língua, como é o caso do mineirês. Essas variedades orais do português do Brasil geralmente têm pouco espaço para serem trabalhadas em sala de aula do ensino fundamental, sendo mais estudadas por linguistas e estudantes de letras em ambientes acadêmicos. Importa explicar que o pouco incentivo ao trabalho com as variedades orais do português brasileiro se deve à hegemonia econômica, política, social e, conseqüentemente, linguística da Região Sudeste. Por isso, a variante sudeste da língua acaba sendo empregada como a norma culta, a que deve ser utilizada nas instituições e espaços de poder.

Tratar das variantes regionais do português do Brasil é a forma mais didática de mostrar ao aluno que a língua são várias línguas, e que não se aprende uma língua apenas, mas uma variedade de línguas em constante movimento e, conseqüentemente, em contínuo contato. Por isso, ressalta-se aqui o multilinguismo como importante pressuposto na descrição da língua. O mineirês, como variante regional da língua, exemplifica a estratificação interna de uma língua nacional ou a diversidade intralingual de que falava Bakhtin (DUFVA *et al.*, 2011). É profícuo para o aluno por ênfase na habilidade de lidar com usos situados da língua ou no conhecimento procedimental, especialmente ao reconhecer a profusão de contextos novos em que se devem fazer coisas com a língua – contextos que se multiplicam com rompimento das barreiras entre línguas, culturas, economias, tecnologias e instituições (entre elas, a escola). Essa proposta de atividade prática de registro e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos se justifica ao promover o rompimento das fronteiras de ensino-aprendizagem do português do Brasil e do inglês, aproximando as práticas pedagógicas em sala de aula e imprimindo dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem. Consiste em uma interessante atividade prática que permite analisar tanto o processo de estratificação interna da língua (regionalismos, como o mineirês) quanto a pluralidade de línguas (português, inglês etc.), promovendo um trânsito pelos espaços das salas de aula, o ambiente urbano e o meio virtual.

Abordar as variantes regionais da língua possibilita também falar sobre preconceitos gerados por práticas discursivas que geralmente estão permeadas por questões econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Permite esclarecer que se a variante regional do sudeste é a variante usada como a forma padrão – a que aparece nas produções textuais das instituições, por exemplo –, isso se deve a lutas de poder, batalhas travadas para reprodução, manutenção e transformação da hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001), o que se reflete diretamente na visão que

se tem da língua e na visão que o sujeito tem de si mesmo, pois se acredita que um dos mais significativos efeitos ideológicos do discurso é a constituição dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001). É importante que o aluno entenda que o mineirês não se encontra contemplado nas produções textuais institucionais (por exemplo, no livro didático de ensino de língua portuguesa) devido a práticas sociais e discursivas de produção e reprodução das relações de dominação. Por isso, acredita-se que é extremamente produtor e viável a desfeza de Fairclough (2001) por uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas se tornem conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Diante da perspectiva dialógica da língua, em que se enfatiza sua natureza heteroglóssica, talvez se justifique tocar aqui na discussão sobre a heterogeneidade enunciativa (MANGUENEAU, 1989). Especialmente por se estar estudando construções linguísticas mestiças, parece oportuno falar de uma polifonia presente nesses nomes de estabelecimentos comerciais e de produtos. Parece tratar-se de uma soma e/ou mescla de vozes que se ajudam mutuamente na vocalização de algo novo. Mesmo que essas vozes estejam advindo do mesmo enunciador, esse acaba adotando duas identidades simultâneas ao fazer uso de duas línguas distintas, se se considera que um sujeito pode produzir várias identidades dependendo do contexto cultural e sociodiscursivo em que se encontra. Nessa polifonia, observa-se a voz do português brasileiro regional (o mineirês, especialmente representado na expressão “uai sô” e “uai”), com todas as suas idiossincrasias relacionadas com representatividade social, política, histórica, geográfica etc.; assim como se observa a voz inglesa, costumeiramente associada a poder, hegemonia, tecnologia, ciência etc., voz essa em processo de desterritorialização. Nessa multiplicidade de vozes ou multivocalidade, como diria Assis-Peterson (2008), especialmente proporcionada pela diversidade linguística, parece não haver conflitos irresolutos, mas, sim, colaboração. Por que razão essas vozes deveriam temer-se? Por que elas deveriam se excluir? Essas questões motivam a reflexão sobre monolinguismo e translinguismo, e a importância de ver a língua em uso e em seus variados contextos. O inglês, no caso, comporta-se como voz estrangeira que atravessa a fronteira para ajudar a melhorar a expressão ou a dizer algo diferente, a fim de atender aos interesses do usuário de línguas. É interessante pensar que são vozes que rompem fronteiras e se encontram para dizer algo novo ou de forma nova, e, especialmente, para mostrar na prática o fenômeno da variedade linguística.

8. CONCLUINDO PELO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O signo mestiço destaca a questão do uso da língua em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Convém dizer que a mestiçagem da língua é bem-vinda quando promove o crescimento e atende às necessidades dos seus usuários. O diálogo entre línguas e culturas que se observa no processo de mestiçagem – também chamado de uso heteroglóstico da língua – configura-se um caminho seguro em direção à alteridade e à emancipação em todos os sentidos. Parece apropriado pensar na prática linguística da mestiçagem como indício da agência do usuário de línguas e da sua habilidade de criar e fazer sentido especialmente devido à realidade contundente desses espaços dialógicos. Isso só é possível se a língua é compreendida não como objetivo em si mesmo, mas como meio de alcançar o ser humano e de fazer sua vida mais digna.

Este trabalho se justifica ao pensar a língua em termos de seu uso concreto no contexto hodierno. Daí a importância que se atribui ao trabalho de interação com a língua no meio urbano e nas redes digitais de informação, como a internet. O que só reforça a crença no valor didático da atividade prática de registro e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos. Também se justifica por acercar-se à visão do ensino de línguas estrangeiras em que aprender a fazer coisas com a língua é objetivo de suma importância (DUFVA *et al.*, 2011). É o que demonstram o cenário urbano e a internet, em que as pessoas fazem uso do português e do inglês profusamente para atender a suas inumeráveis necessidades. Nesses espaços de interação, os usuários da língua são multilíngues a certo grau (DUFVA *et al.*, 2011).

Dois aspectos da atividade também justificam a prática pedagógica proposta neste trabalho: a promoção de práticas interdisciplinares, pulverizando barreiras entre práticas de ensino-aprendizagem de línguas (português-inglês, e.g.) e a combinação de práticas na escola com atividades fora da escola. Trata-se da preocupação em pensar a aprendizagem de língua se apropriando de diferentes práticas situadas e combinando aspectos sociais e cognitivos, a fim de aproximar-se do ponto de vista holístico de aprendizagem mencionado por Dufva (2013), em que a aprendizagem ocorre em colaboração mediada por pessoas, variados instrumentos e artefatos do mundo social.

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A. de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, nº 47, v. 2, p. 323- 340, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a04v47n2.pdf>. Acessado em: Mai./Jun. 2018.

DUFVA, H. *et al.* Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. **Apples – Journal of Applied Language Studies**, v. 5, nº 1, p. 109-124, 2011. Disponível em: <http://apples.jyu.fi/article_files/v5-8_Dufva_et_al_final.pdf>. Acessado em: Mai./Jun. 2018.

DUFVA, H. Language learning as dialogue and participation. In: CHRISTENSEN, E.; KUURE, L.; MÖRCH, A.; LINDSTRÖM, B. (Eds.). **Problem-based learning for the 21st century. New Practices and Learning Environments**. 2013. p. 51-72. Aalborg: Aalborg University Press. Disponível em: <<http://vbn.aau.dk/da/publications/problembasedlearning-for-the-21st-c...>>. Acessado em: Mai./Jun. 2018.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso (Cap. 3). In: **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

MANGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. SP: Pontes, 1989.